وزارة التعليم العالي والبحث العالي
جامعة قاصدي مرباح بور قلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

واقع التقويم اللغوي في المدرسة الجزائرية

أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي أنموذجا

مذكرة من متطلبات شهادة الماستر في

تخصص : تعليمية اللغة العربية.

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 24 ماي 2017

أمام اللجنة المكونة من السادة :

الدكتورة/ خديجة عنيشل ....– أستاذ محاضر أ جامعة ورقلة، رئيسا

الدكتور / عبد الناصر مشري ....– أستاذ محاضر أ جامعة ورقلة ، مشرفا

الدكتور / بلخير شنين ....– أستاذ محاضر أ جامعة ورقلة ، مناقشا

إعداد الطالبة :
- فضيلة ثليب

إشراف الدكتور :
- عبد الناصر مشري

السنة الجامعية:2016 _2017

الإهداء:

إلى القلوب الطيّبة التي غمرتني بالمحبة وحملتني

على الثبات والوقوف على المبدأ.

إلى من علمني فعل الخير وحبّ المساكين.

إلى والدي الكريمين، وإلى كلّ إخوتي وأخواتي .

إليكم أساتذتي الأفاضل و إلى كلّ قلب ينبض بالخير و المحبة.

أهدي هذا العمل المتواضع الذي أرجو من الله

أن ينتفع به غيري ويجعله في ميزان حسناتي.

الشـــكــــــر

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه والصلاة والسلام على رسوله الذي اجتباه سيدنا محمد و على آله وبعد: يطيب لي وقد منّ الله تعالى علي بإتمام هذه الدراسة أنْ أردّ الجميل لأهله ، فأتقدم بالشكر والامتنان إلى كلّ من قدّم لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد، سواء أكان هذا الدعم ماديا متمثلا في المراجع والمعلومات، أم كان معنويا متمثلا في التشجيع والدعوات، وأخصّ بشكري هذا أستاذي المشرف الدكتور: عبد النّاصر مشري ، الذي بذل جهده و وقته ونصحه للخروج بهذا العمل بالشكل المطلوب، والشكر موصول إلى أستاذي الفاضل عميد كلية الأدب واللغات الأستاذ الدكتور: العيد جلولي، و إلى جميع أساتذة قسم اللغة العربية وطاقمه الإداري وبخاصة للذين تركوا بصمة في إنجاز هذه الدّراسة من أساتذة و زملاء، على التسهيلات و النصائح و التصويبات و التوجيهات و الخدمات و رفع المعنويات:

- رئيس القسم الدكتور: بلخير شنين .
- الدكتورة الغالية: خديجة عنيشل.
- الدكتورة ّهنيّة عريف على تحكيم الاستبانة و على حرصها لإتمام هذه الدراسة.

–زميلي وأستاذي: الحبيب المشري والأستاذ الدكتور: الأخضر عواريب، على تصويبهما وتحكيمهما لاستبانة البحث.

–أعضاء لجنة المناقشة الذين سيتحملون عناء القراءة والتصويب.

والشكر موصول بعدهم إلى:

جميع زملائي وزميلاتي في الدراسة وبخاصة الزميلة الغاليّة : عامرة منصوري على كل ماقدّمت لي. دون أن أنسى في هذا المقام أعوان و موظفي مديرية التربية وعلى رأسهم الأستاذ عبد الكريم بن ساسي من مصلحة التكوين على التسهيلات ،وكذا أعضاء وموظفي المجلس الشعبي الولائي و بالخصوص رئيس المجلس و الملحق بالديوان مسعود بن كران على التسهيلات و المساعدة.

إلى كل هؤلاء وإلى كل من مدّ لي يد العون لأتم هذه الدراسة أتقدم إليه بالشكر والتقدير والامتنان.

ملخص البحث:

تناولت هذه الدّراسة موضوع التقويم هادفة من وراء ذلك إلى تحليل واقع عمليّات التقويم بالمدرسة الجزائرية،لكشف الأساليب و الآليات التي يستخدمها الأساتذة في ذلك و قيّاس مدى مطابقتها للاتجاهات الحديثة في التقويم،من خلال الإجابة عن الإشكالية الآتية والأسئلة المتفرعة عنها:

1- هل يمارس الأساتذة اليوم العمليّة التقويمية بالمنظور الحديث؟

2- وما هو واقع التقويم من حصص و أنشطة اللغة العربيّة؟

3- وإلى أي مدى يوظف الساتذة التقويم لتحسن التعلّم و تشخيص وضعيّة المتعلم في اللغة العربية؟

4- و إلى أي مدى يحترم الأساتذة في المدرسة الجزائرية النصوص التشريعية؟

و لتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي و الاستبانة و تحليل المحتوى والمقابلة الشخصيّة أداة للدراسة،و قد أجريت هذه الدراسة على عينة متمثلة في ستين أستاذا يدرسون السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب اختيرت عشوائيا من مجتمع الدراسة المنتمي إلى ثانويات ورقلة المدينة،و بعد عقد اللقاءات و تحليل محتوى أسئلة التمارين اللغوية و اختبارات الفصل الأول،و تحليل الاستبانة بنظام ال SPSS،تمّ التوصل إلى النتائج التاليّة:

-غياب التقويم بمنظوره الحديث في مدارسنا وفي كل مراحله.

-أنّ المدرسة الجزائرية ماتزال تمزج بين النمطين التقليدي والحديث في عمليات التقويم يتوضح ذلك من خلال بناء أسئلة التمارين اللغوية و الاختبارات.

-تغليب المستوى الذهني على المستويات المعرفية الأخرى.

-أنّ التقويم المستمر يتمّ بطريقة انطباعيّة.

و عليه فقد خلصت الدّراسة إلى جملة من الاقتراحات منها نذكر:

-على وزارة التربية أن تعيد النظر في برامجها التقويمية من حيث بناء الأسئلة اللغوية والاختبارات، لتتماشى والمقاربة بالكفاءات.

-أن تخضع أساتذة الثانوي لتكوين مستمر ليمكّنهم من التحكم في آليات التقويم الحديث.

- أن تفرض شكلا أنموذجيا لأداء التقويم المستمر ليكون موضوعيا.
-إعادة النظر في المقرارات الدراسية من حيث الكم والنوع لتتماشى والاتجاهات الحديثة، لتخفيف العبء على الأساتذة فيؤدوا دورهم التقويمي على أكمل وجه.

Résumé :

Dans ce travail de recherche, on aborde le thème de l'évaluation pédagogique dans le but d'analyser les pratiques de l'évaluation dans les classes pour de déterminer les mécanismes et les techniques utilises par les enseignants pour évaluer les apprenants et de vérifier si ces pratiques correspondent aux exigences des nouvelles approches.

Pour cela, on est amené a poser la problématique suivante accompagnée d'interrogations: Aujourd'hui, les enseignants pratiquent-ils l'évaluation selon la nouvelle approche pédagogique? Savent-ils intégrer l'évaluation dans les situations d'enseignement/apprentissage de la langue arabe? Sont-ils conscients de l'importance de l'évaluation dans l'amélioration de la performance de l'élève quant a l'apprentissage de la langue arabe?

Pour mener a bien la recherche, on a eu recours a la démarche descriptive, le questionnaire, l'analyse des contenus et l'entretien comme moyens d'étude.
Le travail c'est base sur un échantillon de 60 enseignants, choisis de façon arbitraire, exerçant dans les différents lycées de Ouargla ville et qui ont en commun le niveau 1As tronc commun lettres.

Apres plusieurs réunions, analyse des contenus des sujets d'examens de langue arabe 1er trimestre et analyse des questionnaires via le système SPSS, on a aboutit aux résultats suivants:
- Absence d'une pratique pertinente de l'évaluation selon la nouvelle approche pédagogique.
- l'élaboration des activités et des sujets d'examens s'appuient toujours sur deux pédagogies différentes : l'une est moderne et l'autre est traditionnelle.
- Donner de l'importance aux compétences cognitives et négliger les compétences procédurales et comportementales.
- Le contrôle continu se base sur les impressions de l'enseignant.

Pour conclure le travail de recherche, on propose les recommandations suivantes:
-Le ministère de l'éducation doit revoir les programmes d'évaluation qui concernent les pratiques de classes et l'élaboration des sujets d'examens correspondant a l'approche par compétence.
- Former les enseignants afin qu'ils puissent maitriser les techniques d'évaluation.
- Imposer un modèle-type de pratique de l'évaluation continue pour qu'elle soit objective.
- Revoir les programmes scolaires (aspect qualité et quantité) pour faciliter aux enseignants de bien évaluer les apprenants.

*Terminologie
1-L’évaluation.
2-La réalité de l’évaluation de langue.
3- Les activités en langue arabe.
4-La première année du secondaire

Resume :

In this research, the theme of pedagogical evaluation is discussed in order to analyze the practices of evaluation in the classrooms, to determine the mechanisms and techniques used by teachers to evaluate the learners and to check whether these practices correspond the demands of new approaches.

For this, one is led to pose the following problematic accompanied by interrogations Today, do teachers practice evaluation according to the new pedagogical approach? Do they know how to integrate the evaluation into the teaching / learning situation of the Arabic language? Are they aware of the importance of evaluation in improving the performance of learners in learning Arabic?

To carry out the research, the descriptive approach, the questionnaire, the analysis of the contents and the training were used as means of study.

The work was based on a sample of 60 teachers, chosen arbitrarily, practicing in the various high schools of ouargla city and which have in common the level 1As common core letters.

After meetings, analysis of the contents of the Arabic language examination papers 1st quarter and analysis of the questionnaires via the SPSS system, the following results were obtained;

- Lack of a perceptive evaluation practice according to the new pedagogical approach.
-The development of the activities and subjects of examinations are always based on two different pedagogies; One is modern and the other is traditional.
-Provide importance to cognitive skills and neglect procedural and behavioral skills.
- The continuous evaluation is based on the impressions of the teacher.

To conclude the research, the following recommendations are proposed;

-The Ministry of Education should review the assessment programs that relate to classroom practices and the development of examination subjects corresponding to the competency-based approach.
-To train teachers so that they can master assessment techniques.
- Impose a model-type of continuous evaluation practice so that it is objective.
-Review school curricula (quality and quantity aspects) to make it easier for teachers to evaluate the learners.

*Terminology
1-Evaluation
2-The reality of language evaluation.
3-Arabic language Activities.
4- The secondary first year.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

يعدّ التّقويم في التّعليميّة الحديثة ركنا أساسيا لتطوير العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة؛ لأنه يهدف بصفة عامة إلى تحسين الفعل التّعلمي وتوجيه أداء المعلم والمتعلم معا، فقد ارتبطت عملياته بالتخطيط والتّنفيذ على السواء،واشتملت على جميع عناصر العملية التعلّمية من متعلمين ومعلمين ومشرفين وإداريين وأولياء، ومن خلاله يتّم التّعرف على أثر ما خطط له من أهداف ومحتويّات وأساليب وأنشطة تقويميّة، ومعرفة مدى ما تحقق منها وما لم يتحقق، واكتشاف الاختلالات التي تعتري عمليّة التّعليم والتعلّم والتّعرف على نقاط القوة ومواطن الضعف فيها، بقصد تعزيز الإيجابي منها وإصلاح السلبي، فهو عمليّة تشخيصيّة تهدف إلى معرفة التطور الذي أحرزه المتّعلم نحو تحقيق الأهداف المسطرة، وهو عمليّة مستمرة تبدأ قبل الفعل التعلمي وتسير معه ولا تنتهي بنهايته؛ بل تستمر لتعطي التّغذيّة الراجعة للمعلّم فيعيد تخطيطه ويعدّل طرائقه التعليميّة، وللمتعلّم فيصحح أخطاءه وينمي مهاراته، وللمشرفين ليقوموا بتعديل المناهج وتغيير الأهداف، وللأولياء، ليساهموا في تطوير مستويات أبنائهم المعرفيّة والمهاريّة والأخلاقيّة، وهو أيضا عمليّة شاملة تصرّ على أن يتمّ تقوّيم المتّعلم كمّا وكيفا في جميع المستويات المعرفيّة(ذهنيّة مهارية و وجدانيّة)، كما أنّه عمليّة تشاركيّة لا تقتصر على الأستاذ فقط؛ بل تتعداه إلى كلّ القائمين على التّعليم وحتّى المتّعلم نفسه، فهل يمارس الأساتذة اليوم العمليّة التّقويميّة بهذا المنظور؟، و ما هو واقع التقويم اللغوي في حصص وأنشطة اللغة العربية ؟ وإلى أي مدى يوظف الأساتذة التقويم لتحسين التّعلم وتشخيص وضعيّة المتعلّم في اللغة العربية؟ وهل يحترمون النّصوص التذشريعيّة الخاصة بالتقويم في أداءاتهم التّقويميّة؟

للإجابة عن هذه الإشكالية و الأسئلة المتفرعة عنها اقترحت الدراسة فرضيتين هما:

– يلتزم الأساتذة تقويم أنشطة اللغة العربية وفق منظور حديث، يسمح بالحكم على التعلم وطرائقه و وسائله وتشخيص حاجياته وثغراته، مما يسمح بالنمو والتّطور اللغوي لدى المتعلّمين.

-يمارس الأساتذة التقويم وفق المنظور الذي يهتم فقط بإثبات عتبة النجاح دون إيلاء الاهتمام بتحسين الأداء اللغوي.

ولأن التّقويم لا يقتصر على تقويم المتعلّم فقط؛بل يشتمل على تقوّيم كلّ عناصر عمليّة التّعلم،فإن هذه الدراسة تحاول أن تكشف واقع عمليّة التّقويم والتّعرف على الكيفيّات التي يجرى بها في المدرسة الجزائرية من خلال أنشطة اللغة العربيّة للسنة الأولى الثانوي جذع مشترك آداب، لذلك كان عنوان هذا البحث هو: " **واقع التّقويم اللغوي بالمدرسة الجزائريّة أنشطة اللغة العربيّة للسنة الأولى الثانوي أنموذجا**"،و لما كان التقويم الجيد يُعد مساهمة فعّالة في تحقيق مناهج الدراسة،فإنّ هذه الدراسة تهدف إلى كشف واقع استخدام عمليات التقويم في مدارسنا ومقارنتها بالخلفيّات العلميّة الحديثة له ومحاولة معرفة مدى التّطابق أو الاختلاف بينها،أما أهمية هذه الدراسة فتكمن في أ نّ دراسة واقع التقويم اللغوي تسمح لنا بتحديد واحدة من أبرز خصائص الأداء الت علمي، إذ يتمكن كلّ الفاعلين التربـويين أساتذة ومفتشين، ومشرفين ومخططين وكذا صانعي السياسة اللغوية،من تحديد الثغرات التي تعوق تحقيق أهداف المنهاج،وذلك وفق منهجية علمية تأخذ بعين الاعتبار متغيرات العملية التعليمية أثناء ممارستها، ومدى تأثر تحصيل المتعلمين اللغوي بذلك،وقد اتخذت هذه الدراسة من ثانويات ورقلة المدينة حدّا مكانيا و من الفصل الأول من الموسم الداراسي 2017/2016 حدّا زمنيا،وللإجابة عن تلك التساؤت و مناقشة تلك الفرضيات قُسمت الدراسة على فصلين،الأول منهما خصص

للجانب النظري و الثّاني للجانب التطبيقي،كماقُسم كلّ فصل منهما إلى خمسة مباحث،حيث اشتملت مباحث الفصل النظري على أولا:مفهوم التقويم لغة واصطلاحا،ثانيا:أنواع التقويم ثالثا:أهميته و تعداد وظائفه و أغراضه،رابعا:أهم خطوات ومعايير التقويم الجيد،خامسا: أهم أداوت التقويم،و أما مباحث الفصل التطبيقي فاشتملت هي الأخرى على أولا:طريقة و اجراءات البحث،ثانيا:واقع التقويم التشخيصي وفيه تناولت الدّراسة واقع هذا النوع من التقويم في بداية السنة الدراسية و في بداية حصة دراسية من خلال اللقاءات مع الأساتذة و المفتشين و تحليل بعض المذكرات التربوية للأساتذة،ثالثا:واقع التقويم التكويني تمّ التطرق فيه إلى تحليل التمارين اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي تحديدا من الوحدة الأولى إلى الوحدة الخامسة من حيث الكم والنّوع،ثم تناول هذا المبحث واقع التقويم المستمر،رابعا:واقع التقويم التحصيلي من خلال تحليل اختبارات الفصل الأول لنفس السنة،حيث تمّ التركيز على اختبارات أربع ثانويات للتمثيل لا الحصر من حيث الكم والنوع و مستويات المعرفة،خامسا:تحليل الاستبانة بنظام **spss** الإحصائي و مناقشة نتائجها،و أخيرا ختمت الدراسة بخاتمة تضمّنت أهم النتائج و التوصيّات،و أما عن منهج و أداوت الدّراسة فقذ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يهتمُّ بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع ثمّ مقارنها بما يجب أيكون كما استعملت الاستبانة وتخليل المحتوى و المقابلة الشخصية مع الأساتذة والمفتشين أدوات للدراسة،ولعل أعوص مشكلة واجهت الباحثة في هذه الدراسة هي تشعب البحث و اتساع مجتمعه،لذلك و بتوجيه من المشرف حصرت الدّراسة في الفصل الأول من السنة الأولى الثانوي جذع مشترك آداب وفي ثانويات ورقلة المدينة،بالإضافة إلى الشّح في إعطاء المادة العلمية، ومن الدّراسات السابقة اطّلعت الباحثة على رسالة ماجستير للباحث محمد عطيّة أحمد عفانة تحت عنوان: " واقع استخدام معلمي اللغة العربيّة لأساليب التّقويم في المرحلة الإعداديّة في مدارس الغوث

الدوليّة بغزة"، ورسالة دكتوراه للباحثة هنيّة عريف بعنوان: "أساليب تقويم تعلّم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليليّة تقويميّة في ضوء التّدريس بالكفاءات، وقد اتفقت هذه الدّراسة مع الدراستين السابقتين في الموضوع وهو موضوع التقويم، وفي المنهج وهو المنهج الوصفي وفي بعض أدوات االدراسة، إذا اعتمدت الأولى الاستبانة وأما الثانيّة فاعتمدت تحليل المحتوى وهما أداتان استعملتهما الدراسة الحالية، كما اتفقت الدراسة الحالية والدراستين في النتائج التي من أهمها أن التقويم في مدارسنا مازال يسير وفق النمط التقليدي، وقد اختلفت معهما في العيّنة،و لقد نوّعت الباحثة في استعمال المصادر والمراجع حتى يتسنى لها المقارنة بين أكبر عدد من الآراء والمفاهيم الخاصة بالتقويم وهذا ما توّضحه الهوامش،ومع ذلك فإنّ المراجع الأكثر استعمالا في البحث مايلي:

- المعين في التربيّة لصاحبه العربي سليماني.
- مقاربة التّدريس بالكفاءات لخير الدين هني.
- سلسلة التكوين التربوي لخالد المير وآخرون.
- التّقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التّأملي لأكرم صالح محمود خوالدة.

في الأخير لا يفوتني في هذا المقام أن أنوه بمجهودات ونصائح المشرف: عبد الناصر مشري، وأقدم إليه جزيل الشكر على صبره وسعة صدره أثناء إشرافه على هذه الدّراسة،وما توفيقي إلا بإذن الله ربّ العالمين،فالحمد لله حتّى يبلغ الحمد منتهاه والصلاة والسلام على رسول لله.

فضيلة ثليب

ورقلة في: 26 أفريل 2017

الفصل النظري

التمهيد و أدبيّات الدّراسة.

- المبحث الاول : مفهوم التقويم (لغة واصطلاحا)
- المبحث الثاني : أنواع التقويم (باعتبار السيرورة الزمنية, الوظيفة)
- المبحث الثالث : أهمية التقويم و وظائفه وأغراضه
- المبحث الرابع : معايير وخطوات التقويم الجيد
- المبحث الخامس : أدوات التقويم
- خلاصة الفصل

تمهيد:

إنّ التّقويم في المنظومة التربوية بالجزائر كان جزءا مكملا للعملية التّعليمة التعلّمية، وكان استخدامه يقتصر على التّحقق من بلوغ المتّعلمين في تحصيلهم عتبة النّجاح، غير أنّ التّعليمية الحديثة باتت تعتبر التّقويم جزءا أساسيا من التّعليم، يتمّ توظيفه لقيّاس عملية التّعلم نفسه وكشف الثّغرات فيه بغرض المعالجة والتعديل، ومن ثمّة أصبح التّقويم عاملا أساسيا في تحسين التّعلم وقيّاس مدى النّجاعة في طرائقه ووسائله، وكذلك في تبني أفضل الخطط التربوية التي تنطلق من تقييم حاجات المتّعلمين وميولاتهم الذاتية، وهو ما يفضي الى التّحقق من حصيلته العلمية، ومدى تحقيق الأهداف التّربوية.

وأدت هذه النظرة الحديثة للتقويم إلى أن يؤدي أدوارا هامة في تطوير عمليّة التّعليم، حيث أصبح عنصرا محفزا لكل من المعلم والمتّعلم ليبذلا جهدا أكبر حتى تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يحمل المعلّم على تحسين أساليبه وطرائقه التّدريسية، كما يحمل المتّعلّم على الاجتهاد المستمر والتّعاون مع التربويين والمعلمين لتنمية قدراته وتحقيق النجاح.

فهل يمارس الأساتذة التّقويم بهذا المنظور؟ وهل يوظفونه لتطوير التعليم والتّعلم؟

هذا ما سنحاول أن نعرفه من خلال هذه الدراسة الميدانية، لكن قبل ذلك علينا أن نتعرف على مصطلحات هذا البحث وهي كما يلي:

✓ تعريف المصطلحات:

1 - **التّقويم:** هو تلك العمليات العلاجية المقصودة والتي تستخدم أدوات لقيّاس جوانب العملية التعليمية (الأهداف، والمحتوى، والطرائق، ونواتج التّعلم)، والتّقويم أنواع حسب المرجعية، فمنه التشخيصي ومنه التكويني والختامي، والتّقويم الذاتي،وهو عمليّة مستمرة شاملة تستند إلى مجموعة من الإجراءات والأدوات قصد المعالجة والتعديل والإصلاح...والتّقويم اللغوي هو تلك العمليات التي تهتم بتنمية المهارات اللغوية القرائية والاستماعية والكلامية والكتابية لدى المتّعلم لأجل الاتصال والتواصل الجيد بينه وبين أفراد جماعته، و يُعرّف التّقويم بأنه « عمليّة قيّاس درجة الجودة والنّجاعة في المنظومة التّربويّة، وهو في علاقته بالمتعلّم فحص درجة الملاءمة بين إنتاج المتعلّم والمعايير

المحددة لأجل اتخاذ القرار، وهو أيضا سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية والتّحصيل الدّراسي وصعوبات التّعلم بكيفية موضوعيّة من أجل اتخاذ القرارات المناسبة »[1]

2 -**واقع التّقويم اللغوي:** القصد منه هو رصد الكيفيّات والطرائق التي تجرى بها عمليات التّقويم في المدرسة الجزائرية اليوم، وهل تلتزم في عمليّة التقويم قواعد المنظومة الحديثة أم أنها لا تزال تسير على النمط الكلاسيكي؟

3 -**أنشطة اللغة العربية:** هي فروع اللغة العربية التي تدرس في السّنة الأولى ثانوي "وهي (النصوص الأدبية التي تحتل مركز الثّقل من أنشطة اللغة العربية، المطالعة الموجهة، والتعبير الشفوي والكتابي، قواعد النحو والصرف، البلاغة والعروض، النقد والأعمال الموجهة أي الوضعيّات الإدماجية)[2].

4 -**السنة الأولى ثانوي:** هي عتبة الدّخول إلى المرحلة الثانوية والحلقة الواصلة بينها وبين مرحلة المتوسط، فيها يتم التركيز على تعزيز كفاءات المتّعلمين القبلية التي تم اكتسابها في مرحلة المتوسط، والإضافة لها، وذلك بتوجيه التّقويم التشخيصي[3].

أصبح التقويم في التعليمية الحديثة أساس العملية التعلمية التعليمية وذروة سنامها؛ فحظي بعناية لم يحظ بها غيره من عناصر التعليم من طرف المختصين في علوم التربية الذين حثوا على ضرورة التزام الموضوعية وتوخي الحذر عند أدائه؛ لأنّ بواسطته يمكن التعرف على أثر ما خطط له على أرض الواقع من أهداف، وبه يتم اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف، فتقترح الحلول في الوقت المناسب ويوصف العلاج، والمدرسة الجزائرية لم تتوان في مسايرة تلك التطورات من أجل تطوير التّعليم؛ فسارعت إلى إحداث إصلاحات هامة على مستوى مناهج التعليم عرفت بإصلاحات الجيل الأول والجيل الثاني وهي تبني منظومة المقاربة بالكفاءات.

---

[1] العربي سليماني، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنيّة، مراكش، ط8 ،2015، ص235.

[2] - منهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب،وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسيّة،الجزائر2010 ،ص 16/15

[3] - ينظر القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم:08-04 المؤرخ في 23-01-2008،الفصل الرّابع التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي.

يعدّ التّقويم أحد أهم عناصر العمليّة التعّليمية التّعلمية لتطوير التّعليم وتحقيق غايات المنهاج ومراميه، بل يعدُّ أساسها الذي لا تكون إلا به وإلا كانت عرجاء منقوصة، إذ من خلاله يتم التّعرف على أثر ما خطط له من أهداف، واكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف التي تواجه المتعلمين والمعلمين على السواء،كما يتمكن المعلّم به من معرفة أهم الصعوبات التي تواجه سيرورة عمليّة التّعلم ،فتُقترح الحلول ويُوصف العلاج المناسب لتصحيح مسارات التّعليم والتّعلم... فما هو التقويم؟ وما هي أنواعه؟ وما هي الأدوات التي يستعملها للقيام بوظائفه؟ وما هي الوظائف التي يؤديها في مجال التربية؟
كل ذلك سنتعرض إليه بالمناقشة والتحليل من خلال هذه الدّراسة إن شاء الله.

- **المبحث الأوّل: مفهوم التّقويم:**

-1- التّقويم لغة: إن الباحث في معاجم اللغة العربية والأجنبية القديمة منها والحديثة على السواء، يجد أن كلمة تقويم على تعدد مشتقاتها تعني: الاستقامة والتعديل وإزالة الاعوجاج والإصلاح والاعتدال...كما تعني التّقدير والتّثمين والتّسعير والقيّاس والعدل والحكم...و ما إلى ذلك مما يحمل المعنى نفسه؛ ففي لسان العرب والقاموس المحيط والمنهل الوسيط: نجد أن مادة قوّم مشتقة من جذر(ق.و.م) على وزن (فعّل) وتعني: الاستقامة واعتدال الشيء واستواءه...نقول:«... قوّم السِّلعة قدّرها، وثمّن الشِّيء بالتّقويم، والاستقامة هي التّقويم، تقول أهل مكة استقمْتُ المتاع أي: قوّمْتُه...، وقوّم الرُّمْح أي: أزال اعوجاجه وأعاده إلى سابق عهده، و قِوام الأمر نظامه...و القِوام العدل ومنها قوله تعالى:(**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**)سورة التين الآية04، أي: أعدل ما يكون، وقوله تعالى: {**إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ**} أي: أصوّب»[1].سورة الإسراء آية09

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط1،1992،(ق.و.م). وينظر: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق للنشر، بيروت، ط1 ،2000 (ق.و.م). وينظر:المعجم المفصّل في مصطلحات اللغة العربية،إميل يعقوب،جروس برس، لبنان،ط2012،1،1(ق.و.م)، وينظر: محسن محمد معالي، معجم اللغة العربية، أطفالنا للنشر،الجزائر،ط2015،1(ق.و.م).

وقيّم الشِّيء حدّد قيمته أي: ثمّنه وسعّره، وقوّم الأخْلاق هذّبها وأصلحها، وقوّم الخطأ ، صحّحه.

ولم تبتعد المعاجم الأجنبية عن المعاني العربية سالفة الذكر لكلمة التّقويم، إذ تفيد لفظة:" Evaluation" في اللغة الفرنسية والمشتقة من الفعلEvaluer :

- التّقدير والتثمين وما دخل فيها من معان:
- التّخمين والتّقدير...Estimation،Appréciation.
- التّقويم والتّقديرPrisé.
- العدل والحساب والخبرة وإصدار حكم أو إعطاء قيمة أو تسعير...

.[1]le prix...Chiffrercalculer.expertiser.porter un jugement de valeur.

من خلال ما سبق عرضه لمعاني مصطلح التّقويم في المعاجم العربية والأجنبيّة يتضح أن الكلمة تحمل معنيين هما:

- التّقويم: وهو الإصلاح والتّعديل والاستقامة وإصدار الحكم والتّصحيح...وغيرها.
- التّقييم: وهو التّثمين والتّسعير والتّقدير والقيّاس...

وقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة استعمال: قيّمتُ الشِّيء تقْيِيما، بمعنى حدّدتُ قيمته وذلك للتفرقة وإزالة اللّبس بين هذا المعنى وبين قوّمته بمعنى عدلّته وجعلته قويما أو مستقيما.[2]

وهكذا نجد كلمتين فصيحتين في اللغة العربية التقييم والتقوّيم؛ فالأولى لا تتعدى معنى إصدار قيمة أو ثمن أو تسعير...،أما الثّانية فتتجاوزه إلى التّعديل والإصلاح والتحسين والتّطوير...وغيرها من المعاني التي تؤدي معنى إصدار الأحكام والتصحيح والتهذيب.

[1] - ينظر 3 :Le petit Larousse.compact1998.Editon Entierement Nouvelle.p.407

Le petit Robert Nouvelle Edition2000.p166،وينظر، سهيل إدريس وأخرون،المنهل الوسيط/فرنسي عربي/عربي فرنسي ،دار الآداب للنشر، بيروت،ط1،1987،ص349.

[2] - ينظر: مجلة مجمع اللغة العربية القاهرة 2000، وموقع الدكتور إبراهيم خضر،تاريخ الإضافة 2013/03/02.

2 -**التقويّم اصطلاحا:** لقد حظي موضوع التّقويم في ميادين البيداغوجية بعناية بالغة من طرف المختصين في علوم التربية والمهتمين بالشأن التعليمي حتى أصبح عنصرا أساسيا تبنى عليه العملية التعليمية التعلّمية كافة، فلم يعد مفهومه يتوقف عند نتائج المتعلمين فقط أو عند تقييم نشاطاتهم، بل يمتد إلى تقويم كل عناصر العملية التعليمية التعلُّمية من أهداف ووسائل تعليمية وطرائق وأنشطة ومحتويات ووسائل تقويمية، ونظرا لتلك الأهمية فإننا نجد زخما من التعريفات الاصطلاحية لمفهوم التقويم حاول أصحابها أن يحددوا المعاني الدقيقة له من أجل ضبط العملية التقويمية التي من شأنها النهوض بالتعليم وتحقيق أهدافه؛ فإذا تطرقنا إلى بعض منها نجد: أّن خبراء التصنيف التربوي عرفوا التقويم في مصنفهم الصادرة سنة 1956 بالولايات المتحدة الأمريكية بأنه: « إجراء يبدأ ما قبل الفعل التعليمي إلى نهايته، إنه بهذا المفهوم وسيلة تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها ومكوناتها.»[1]، بينما نجد دوكتيل Jean Marie De Ketele-* يعرّفه بأنه:«...جمع معلومات تتسم بالصدق والثّبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة من معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية بهدف اتّخاذ قرار.»[2], بينما عرفه بلّومBloom بأنه:«... إصدار حكم على الأشكال والحلول وطرائق التّدريس والمواد الدّراسيّة، وذلك باستخدام أدوات القيّاس والمحكات، والمعايير وتكون الأحكام الصادرة إما كميّا، وإما نوعيّا...»[3], أما شارل حاجي Charles Hadji* فيرى أن:« التّقويم بيداغويا يفيد معاني البرهنة والمحاكمة والتقدير والتحديد والعرض والتعيين

---

[1] - محمد شارف سرير وأخرون، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط1995،2.ص.87/86

[2] l'évaluation et l'observation scolaires :deux démarches complémentaire.Education.JEAN MARIE DE KETELE &GERARD-Revue de diffusion des savoirs en education1997.p :12.33.37/Université catholique de louvain Neuve Belgique.

*جان ماري دوكتيل:أستاذ وباحث في الجامعة الكاثوليكية لوفان مختص في علوم التربية،ولد سنة 1943 ببلجيكا خبير دولي في مجال التربية،أسس مركز دكار للعلوم والتربية التابع للأمم المتحدة ،كما ترأس المركز الدولي للتربية والتكوين، لدوكتيل عدة مؤلفات تهتم بالشأن التربوي أحدث من خلالها نهضة في تطوير التعليم والتكوين التربوي في كل أطواره....

[3] - خير الدين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة:ع/ بن، الطبعة 1،2005،.ص 176.

وإبداء الرأي»[1] ويرى كرون باش Cronbach*: بأن عملية التّقويم عملية استمرارية تبدأ منذ بداية الموقف التّدريسي وتستمر طواله حتى يتم التّوصل إلى اقتراحات وبرامج من أجل تحسين العمل اللاحق وتطويره.»[2]

أما غرولوند Gronlund*«فيعرف التّقويم بأنه:«...جزء مهم ومكمل للعملية التّعليمية التّعلمية، ويسهم في معرفة درجة تحقيق الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية التّعلمية، ويسهم أيضا في الحكم على سلامة الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التّعلم والتّعليم.»[3].

وعندما نعرض تعريفات التربويين العرب فيما يخص تحديد مفهوم التقويم بمعناه الاصطلاحي؛ فإننا نجدهم لم يخرجوا عن المفاهيم التي جاء بها المختصون الغربيون، حيث لم نعثر فيما قرأنا من المراجع العربية المتخصصة في علوم التربية على تعريف واحد لمفهوم التقويم يخالف ما جاء به التربويون الغربيون أو يضيف عليه جديدا، ولعل أبرز أمثلة على ذلك تعريف محمد الدرّيج الذي يرى بأن التقويم:«...ليس عملية سهلة تكتفي بوضع عدد من الأسئلة نستطيع بفضلها التّحقق من حصول التّعلم وباستعمال مقيّاس لرصد مواطن القوّة أو الضّعف في سلوك الطّالب وأدائه ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التّقويم عملية مركّبة وغير واضحة النتائج دائما وتتدخل فيها العديد من المتغيرات وفي مقدمتها المواقف الشخصيّة للمقوّم وتصوراته الخاصة حول ما ينتظره

---

[1] - خالد المير وأخرون، سلسلة التكوين التربوي، الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، دار الاعتصام، الأردن،ط1، 2000،ص77.

* CHARELS HADJI:أستاذ شغل تدريس الفلسفة التربوية بالمعهد التكنولوجي للتربية بليون للفترة 19987-1991،خبير دولي في علوم التربية وأساليب التدريس.

[2] - عبدالرحمن عدس وأخرون،علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر للنشرو، الأردن، ط3، 2006، ص249.

* Cronbach:أستاذ علم النفس التربوي بجامعة شيكاغو(1916-2001)عرف بدرساته البسيكومترية،ترأس الجمعية الأمريكية للعلماء النفسانيين.

[3] - أكرم صالح محمود خوالدة،التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التّأملي،دار الحامد للنشر، ط1،2012،ص26.

*Narman Edward Gronlund أستاذ وباحث في علم النفس ا لتربوي أمريكي يدرس في جامعة شيكاغو منذ 1973 أصدر حوالى24كتابا في أساليب التدريس والتقويم.

المجتمع من التّعليم وحول أهداف التّربية بشكل عام...و ليس التّقويم عملية منعزلة، ولكنه سيرورة معقدة تهدف في أساسها إلى تحديد ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية بواسطة المواد وطرائق التدريس، فإذا كانت الأهداف تسعى إلى إحداث تغيرات معيّنة مرغوب فيها في الأنماط السّلوكيّة للطّلاب، فإن التّقويم معناه العملية التي نحدّد بفضلها الدّرجة التي تحدث بها فعلا هذه التّغيرات السّلوكية...» [1]،وتعريف أكرم صالح محمود خوالدة* الذي يرى «أنه عملية تعاونية منظمة ومستمرة يتم فيها جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، لإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة.»[2]، أما نبيل عبد الهادي*فعرفه بأنه:« العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القيّاس الكمي والكيفي، وأيمعلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أوعلى جانب معين من جوانب المنهج، واتّخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم، أو عنصر المنهج.»[3]، أما محمد صالح حثروبي فيعرف التقويم بمفهومه الجديد يقول: «إن التّقويم التّربوي بمفهومه الجديد لا يرتبط فقط بقيّاس ما تحصل عليه المتّعلم من معارف وخبرات، إنما هو عنصر أساسي من عناصر العملية التّعليمية بصاحبها ويساير مراحلها ومكوّناتها ويتناول كل ما يتّصل بها من عوامل ومتغيّرات، إذ يمتد إلى تقويم الأهداف والوسائل والطّرق، والمحتوى وحتّى أدوات التّقويم في حد ذاتها، وبهذه الكيفية ينصبّ على جميع مكوّنات الموقف التعليمي.»[4]

من خلال استعراض هذه التّعريفات لمفهوم التّقويم وعلى الرّغم من اختلاف محتواها إلا أنها تُجمع كلّها على أنّ التّقويم ليس مجرد عملية إضفاء حكم قيمي على تحصيل

---

[1] – محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرِّسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2 ,2004, ص180/179.

[2] – أكرم صالح محمود خوالدة، ص26.

[3] – 1–راتب قاسم عاشور وأخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، دار المسيرة للنشر ،الأردن، ط1، 2003، ص267.

*أستاذ وباحث في كلية العلوم التربوية أبوديس فلسطين،تخصص علم النفس التربوي وأساليب التدريس.

[4] - غريب العربي، التّقويم التربوي، مفهومه،أنواعه، وأدواته، دارالغرب للنشر، الجزائر، دط، مخبرالعمليات التربوية والسياق الاجتماعي.ص35.

المتعلمين المعرفي بامتحانات نهائية، أو تقدير علامات و وضع ملاحظات فحسب، ولكنّه عملية مركّبة تتعدّد جوانبها فتشمل المعرفة بكلّ مستوياتها والمعلّم والمتّعلّم والوسائل والطّرائق، وهو عملية مستمرة تنطلق من تسطير الأهداف وتنتهي بقيّاس مدى التّحقق الفعلي لها، وأنه عملية تهدف إلى الكشف عن نقاط الضّعف لعلاجها ومواطن القوة لتنميتها وتطويرها عن طريق التغذية الراجعة بعمليات يتحرّى فيها الصّدق والثّبات والتّخطيط المسّبق وبذلك يصبح التّقويم بمعناه الاصطلاحي عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعلّمية بكل مكوناتها, كما يتبين لنا أيضا أنّ عملية التّقويم تشتمل على ثلاثة مصطلحات هي : التقويم والتّقييم والقيّاس، فما الفرق بينها؟ وما هو الأصح استعمالا في عملية التقويم؟

إنّ أوّل الصعوبات التي تواجه الباحث العربي في موضوع التّقويم هي تداخل استعمال تلك المصطلحات والخلط بينها في المراجع العربية، فنجد من يستعمل التقييم كمرادف للتقويم، ومن يعتبر القيّاس هو التقييم وذلك راجع إلى الترجمة من اللغات الأجنبية فيضيع الباحث بين المصطلح و مدلوله، ومع ذلك فإننا نجد من المختصين منْ حدد لكل منها مفهومها الخاص،بحيث يمكننا التفريق بينها كما يلي:

1 – التّقييم من الفعل قيّم ويقابله في اللغة الفرنسية : Valoriser كما رأينا في التعريف اللغوي، ويعني التثمين، نقول : قيّم الشيء تقييما أي: قدّر قيمته وهو «تحديد لقيمة الشـــيء أو أنه عملية الفحص وإجراء الاختبار ثم إصدار الحكم.» [1] إنه إذن:عملية ينتظر منها منح علامة ثم إصدار حكم على هذه العلامة كأن نقول: جيد، حسن،مقبول وغير ذلك ...ولعل أحدث تعريف له ما جاء به ولف Wolf* الذي يرى:« ...بأنه تحديد قيمة الشيء، وهذا يتطلب جمع المعلومات بهدف الحكم على قيمة البرنامج المقيّم...» [2] كما

[1] - أفنان نظير دروزة، الأسئلة التّعليمية والتّقييم المدرسي،دار الشروق للنشرو، فلسطين،الطبعة الأولى2005،ص31.

[2] - المرجع نفسه، ص32..

* Gosé Luis Wolf:أستاذ وباحث بالجامعة الحرة بروكسل تخصص علم النفس التربوي،تحصل على دكتوراه دولة في العلوم البيداغوجية سنة1991.

يعرف بأنه جزئية من التّقويم وهو إعطاء قيمة وإصدار حكم على عمل ما، فالتّقييم يقصد به التّثمين، وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قيّاس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدد من قبل، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة (جيد جدا، جيد، متوسط، ضعيف، مناسب غير مناسب...)[1]، أما القيّاس: فهو مصدر من الفعل قاس ويقابله في اللغة الفرنسية : Lameasure ويعني التّقدير، أي قدّر الشّيء بغيره أو على غيره.[2] أما بمفهومه الاصطلاحي فيعرفه كيرلنجر Kerlinger*«هو نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد معيّنة»[3].

والقياس في الميدان التربوي يظهر في الاختبارات والفروض والاستجوابات الشفوية والمكتوبة والمهمّات والوظائف المنزلية وغيرها والتي أعدت خصيصا لتقيس العمليات العقلية والنفسية والوجدانية والمهارية لدى المتعلمين في شتى نشاطاتهم التعليمية بطريقة كمية أو كيفية، فهو وسيلة من وسائل التقويم، أما التقويم فهو تحديد التقدم الذي أحرزه المتعلمون نحو تحقيق أهداف التعلم، فقد ركز المربون في التقويم على وجوب ربطها بالأهداف التربوية ومدى تحققها، ورأوا أن أي تقويم دون تحقيق الأهداف لا معنى ولا جدوى منه. وما يمكن استنتاجه ممّا سبق أنّ القيّاس هو عملية سابقة لعملية التّقييم والتّقويم معا؛ إذ إنّه يصف سلوك المتّعلم وصفا كميا ولا يتخطى ذلك إلى إصدار حكم على ذلك السلوك، فلو تحصل تلميذ على علامة 15 مثلا في الاختبار فالعلامة تعد قيّاسا، ولكن إذا أصدرنا حكما قيّميا على العلامة وقلنا (جيد) نكون قد قيمنا الأداء، وأصدرنا حكما كيفيا على تلك العلامة أو على الطّالب الذي حصل على هذه العلامة استنادا إلى معايير أو محّك أو أداء معين[4]، فالقيّاس هو الأساس الذي يقوم عليه التّقويم وهو سابق عليه، لأن

---

[1]– ينظر محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة للنشروالتوزيع،الأردن،الطبعة 2005.ص8.

[2] - ينظر خيرالدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،ط 1, 2005،مطبعةع/بن .ص102

[3] - غريب العربي،التّقويم التربوي، ص28

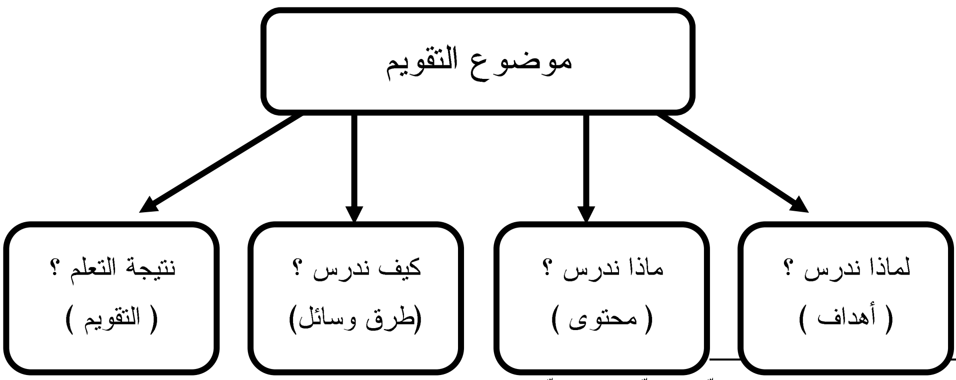
*(1910) Fred Nichols Kerlinger:أستاذ وباحثأ مريكي مختص في علم النفس التربوي والاجتماعي،شغل أستاذ مساعد بجامعة نيويورك في علم النفس التربوي الاجتماعي(1955-1975)

[4]- ينظر نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي، دار وائل للنشر، الأردن، ط2, 2002.ص26

التّقويم لا يمكن أن يأتي من فراغ؛ بل يحتاج إلى عملية جمع بيانات ومعلومات وتصنيفها وترتيبها بالشكل الذي يُمكن من اعتمادها أساسا للتقويم؛ فالقيّاس هو وسيلة من وسائل التقويم، أما التّقويم فهو عملية شاملة لا تقتصر على عنصر من عناصر العملية التعليمية؛ بل تشملها جميعا وتسعى إلى التّعديل، والتّطوير، والمعالجة، وتحقيق أهداف التعلم.

والذي يمكن أن نثبته هو أن القيّاس عملية تقدير كمي لسلوك المتعلم(منح علامة) مثلا والتقيّيم هو إصدار حكم على ذلك السلوك (جيد أو حسن أو متوسط ...) أما التقويم بمعناه الحديث فهو شامل للمصطلحين وهما أداتان من أدواته التي يستند عليها في التوجيه والتعديل والإصلاح وتنمية المتعلم تنمية شاملة لجميع المجالات المعرفية والحس حركية والوجدانية. وتحقيق أهداف التعلم[1], هذا عن التقويم البيداغوجي بشكل عام أما تعريف التقويم اللغوي فهو«...عملية متعددة الجوانب: منها ما يتعلق بتتبع نمو الطلبة لغويا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية وما به من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنه ما يرتبط بأوجه النّشاط المدرسي عامة وأوجه النّشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية وأدلّتها[2].

2 -**موضوع التّقويم:** من خلال عرض التعريفات السابقة للتقويم يتضح لنا موضوع ه وتتشكل لنا عناصره كما هي في الشكل رقم:01



[1] - صلاح الدين محمود علام،القيّاس والتّقويم التّربوي والنّفسي أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة،دار الفكر العربي القاهرة،ط1, 2000،ص31،

[2] - أكرم صالح محمود خوالدة،ص28.

3محمد سرير و آخرون،مرجع سابق،ص 88.

بهذا تتحدد أمام الأستاذ والمعلّم والمهتم بميادين التّعليم العناصر الأساسية للتقويم والتي تجيب عند نهاية درس أو وحدة، أو فصل أو سنة دراسية على السؤال: أين الخلل؟ والتي يجب أخذها جميعا بعين الاعتبار لأجل تقويم جيد وشامل يحقق للعملية التعليمية التعلّمية أهدافها وغاياتها ومراميها.

• المبحث الثاني: أنواع التّقويم:

إن سيرورة التّعليم تتم في ثلاث مراحل أساسية، قبل الفعل التّعلمي أوفي أثنائه أو عند نهايته وفق أهداف قبلية أو وسطية أو أهداف نهائية، وبناء على ذلك وضع المختصون التّربيون للتّقويم عدة تصنيفات استنادا إلى عدة اعتبارات، أو معايير، فهناك من قسّمه على اعتبار السيرورة أي: زمن إجرائه، وهناك من قسّمه على اعتبار الوظيفة التي يؤديها في عملّية التّعلّم أو باعتبار المرجع المعتمد، و مهما اختلفت هذه المرجعيات وتعددت التسميات للتقويم إلا أنه حتما يؤدي وظيفة تربوية نبيلة هي الحرص على تنمية المتعلمين تنمية شاملة ومتكاملة وتحقيق أهداف التّعلم،وسنتناول هذه التصنيفات بالشرح والتحليل كما يلي:

1- **أنواع التّقويم باعتبارالسيرورة الزمنية:** نجد ثلاثة أنواع للتقويم وهي:

1-1-1 **التّقويم الأولي L'evaluation Initiale**: هوذلك التّقويم الذي يكون في بداية العملية التّعليمية/التّعلمية (بداية مرحلة تعليمية،بداية درس، بداية وحدة تعليمية، بداية فصل دراسي...) بهدف استشراف المستقبل على أسس واقعية،...وينقسم نوعين هما:

1-1-1-1 **التّقويم التشخيصيL'evaluation Diagnostique**: هو عملية يتم فيها تشخيص مستوى المتعلم، ومعرفة مدى استعداده للتعليم الجديد، كما يتم فيه اتخاذ إجراءات المعالجة وتحديد الأهداف باعتبار أن التّعلم عملية مستمرة تقتضي بناء المعارف اللاحقة على المعارف السابقة«إنه واسطة تربط حالة سابقة بأخرى لاحقة»[1]، جون

[1] - غريب العربي،التقويم التربوي،ص54

كورنيه*Querenet.لويرىBernard Pocher«بأنه يهتم بمدى امتلاك التّلاميذ المكتسبات الضرورية التي تسمح بمواصلتهم للتعلم الجديد»[1]

1 1 2 -**التّقويم التّنبئي L'evaluation Pronostique**: «هو تقويم ينطلق في البداية من الواقع ليتنبأ بالمستقبل في حدوث أهداف في شكل وقائع أو أفعال تعلّمية في زمان ومكان معينين»[2]، ويتم هذا النّوع من التّقويم قبل الفعل التّعلمي لتشخيص المكتسبات القبلية سواء أكانت معارف أم مهارات أم اتجاهات،و لكشف النّقائص التي يعاني منها المتعلمون، ويكون بتمارين في بداية الدرس، أو أسئلة متنوعة أفقية أو عمودية، أوعرض صور أو وثائق، أوطلب إنجاز أنشطة أو تجارب...[3].

1 2 -**التّقويم التّدرّجي L'evaluation Progressive**: ويسمى أيضا **بالتقويم التكويني L'evaluation Formative**، و**بالتّقويم البنائي L'evaluation structive**، هو التّقويم الذي يكون خلال عملية التّدريس نفسها ويسايرها من بدايتها إلى نهايتها، فإذا كان المعلّم يقطع مسارا منظما على شكل مراحل متناسقة وفق مارسم من أهداف أوما حدّد من كفاءات، فإن التّقويم التدرّجي (التكويني) هو الأداة التي تضبط هذه المقاطع وتصحّحها؛ أي: هوعملية ضابطة لعمليّة التّعلم، ويقدم هاملن D.Hameline* تعرفا دقيق لهذا النوع من التقويم فيقول: « يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه تقديم بسرعة للمتعلم معلومات عن تطوره أو فشله, وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف »[4] ويرى بارلو Barlow*:«أن هذا التّقويم يقيس مستوى التّلميذ والصّعوبات التي تواجهه أثناء الفعل التّعليمي، فهو إجراء عملي يمكّن كلا من المدرس والتّلميذ من التّدخل لتصحيح مسار هذا الفعل».[5] ويتم التّقويم التكويني بوساطة أسئلة فورية متنوعة بعد نهاية جزء من

---

[1] - نفس المرجع والصفحة.

[2] - العربي سليماني،المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش،المغرب، ط2،،2015، ص237.

[3] - ينظر : المرجع نفسه, ص 55.

[4]- غريب العربي,التقويم التربوي, ص56 .

D.Hameline* بيدغوجي فرنسي ولد 1931 له عدة مؤلفات في ميدان التربية منها : الاهداف البيداغوجية في التكوين الأولي والتكوين المستمر.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

Barlow*دكتور فرنسي ولد 1940مختص في الفلسفة والآداب وعلوم التربية.

الدّرس أو عند نهايته، أو إنجاز تقارير عن تجربة أو تلخيص فقرة أو شرحها، أو يعطى له تجارب يملأها بمعطيات معينة...

من خلال هذين التعريفين يتضح أن التّقويم التّكويني هو إجراء عملي مستمر يتم خلال مراحل الدّرس، يقدّم فورا معلومات للمعلّم والمتّعلم معا عن أوضاع عملية التّعلم، وكشف الصعوبات التي تواجهها سواء بالنسبة للمعلّم أم للمتعلّم.

1 3 – **التّقويم التحصيلي: L'evaluatoin Sommative** يطلق عليه عدة تسميّات منها: التّقويم النهائي، أو التّجميعي، أو الإجمالي، أو الختامي، وهو التّقويم الذي يؤدى عند نهاية درس أو وحدة دراسية أو فصل دراسي أو نهاية سنة أو مرحلة دراسية ويكون الهدف منه هو«...تصنيف وتأكيد أيّ تقدّم وتطوّرعند التّلاميذ أو التّحقق من فعاليّة البرامج والمناهج أو المشاريع التّربوية.»[1] بينما نجد محمد الدّريج يطلق عليه اسم التقويم التّحصيلي والتقويم النهائي، ويرى بأنه يكون في نهاية العمليّة التعليمية؛ فيهتم بالكشف عن الحصيلة النّهائية من معارف ومهارات وقيّم وعادات لدى المتعلمين نتيجة لعملية التّدريس.[2]

وإن اختلفت تسمّيات التقويم التحصيلي فإنه ذلك التّقويم الذي يتم في نهاية فعل تعليمي(نهاية درس، نهاية وحدة دراسية، نهاية فصل دراسي، نهاية مرحلة تعلّيمية...) قصد إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية التّعلّمية من حيث تحقيق الأهداف، فيؤثر في المسار التّعليمي كالانتقال إلى مستوى أعلى أو درس آخر أو وحدة تعليمية أعلى، أو طور تعليمي أخر،أومنح شهادة علميّة، أوإثبات مستوى الأهداف المتوقّعة والأهداف التي تحققت بالفعل[3].

2 – **أنواع التّقويم باعتبار الوظيفة :** ممن صنفوا التّقويم على هذا الأساس نجد دوكتيل J.MarieDeketele حيث قسمّه إلى ما يلي:

---

[1] - المرجع السابق، ص58 .

[2] - ينظر: محمّد الدّريج، المرجع السابق،ص 185.

[3] – خالد المير وأخرون، سلسلة التكوين التربوي الوسائل التعليمية والتقويم ص84 .

2-1- التّقويم التّوجيهي**L'évaluation** D'orientation : هو التّقويم الذي يكون في بداية السنة أو في بداية التّدريس للوقوف على مستلزمات التّعلم وقدرات التلاميذ.

2 2 التّقويم من أجل الضبط **L'évaluation** de régulatoin :يكون خلال تدريس كل وحدة أو خلال السنة، وهدفه الأساسي هو تحسين نوعيّة التّدريس والتّعلم.

2-3- التّقويم الإجمالي **L'évaluation** certificative أوالإشهادي: يكون في نهاية السنة أو سلك دراسي معين، وذلك من أجل الشهادة أو الرسوب بخصوص التّحكم في الكفاءات.

2 3 -تقويم الإشهاد أو الضبط **L'évaluation** Certification et de régulation: هو تلك العمليات التّقويمية التي تجرى في نهاية فصل أو دورة تعليمية أو في نهاية السنة قصد إعطاء قرارات أو منح شهادات، أو لضبط العملية التعليمية قبل ناهية السنة.[1]

3 -**أنواع التّقويم باعتبار البنية أو المصدر المرجعي :** هو صنفان التقويم المعياري والتّقويم المحكّي (المقارن) وهما على التوالي:

3-1- التقويم المعياري L'évaluation Normative: هو التقويم الذي يقيس انجاز المتعلم ودرجة تحصيله مقارنة و الرتبة التي يحتلها بين أقرانه، وعليه فهو التقويم الذي يستطيع فيه الأستاذ تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين،لكنه لا يقيس الكافاءات المرجوة من التّعلم.

3 2 **التقويم المحكّي L'évaluation Critérée:** وهو تقويم قوامه قيّاس ما استهدف من كفاءات، أي: هو دليل على إذا ما تحققت الكفاءة لم تتحقق بناء على أداء المتّعلم المعرفي والمهاري والوجداني،يقول Robert Glaser*.:«هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قيّاسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محدد»[2]. وهذا يعني تقدير تحصيل الفرد اعتمادا على ما أنجز فعلا من الأعمال المسندة إليه وفق معايير محددة.

[1] - ينظر العربي سليماني،المعين في التربية.ص238/236

[2] - العربي سليماني،مرجع سابق، ص240/239.

إضافة إلى ما ذكر من تصنيفات للتقويم فإنه يجدر بنا ألا نغفل نوعا هاما من أنواع التقويم شدد المختصون التربويون المحدثون على ضرورته وهو التّقويم الذّاتي وذلك ، بمنح الفرصة للمتعلمين المشاركة في تقويم أعمالهم وتصرفاتهم ومواقفهم التعلمية؛ وهو ما اصطلح عليه بالتقويم الذاتي. فما هو؟ وإلام يهدف؟

د- التقويم الذاتي Auto-évaluation:هو ذلك التقويم الذي يُعنى بتقويم شخصية المتعلّم من جميع جوانبها، « لم يعد التّقويم محصورا على قيّاس التّحصيل الدّراسي للمتعلم في المواد المختلفة، بل تعداه إلى قيّاس معلومات شخصية المتعلم بشتى جوانبها وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرائقه وأساليبه،ويعتمد على وسائل وأدوات تقويم يطبقها الفرد على نفسه؛ ليحدد جانبا من جوانب التّعليم والتّعلم، مثل الاختبارات والمقاييس الذاتية وأساليب الملاحظة الذّاتيّة المنظمة وغيرها،ويحمل هذا النوع من التّقويم، تقويم التّلميذ لنفسه وتحديد مدى تقدمه في العمليّة التّعليمية، كما يحدث في أساليب التّعليم والتّعلم الّذاتي وتشمل كذلك تقويم المعلّم لنفسه في جميع جوانب عمله؛ لتحديد مدى كفاءته في تحقيق أهداف العمليّة التّعليمية لدى طلابه.»[1].

وتكمن أهميّة التّقويم الذاتي بأنه يتيح لكل من المعلّم والمتّعلم فرصة تعديل مساره وإصلاح ما به من نقاط القصور وتطوير نقاط القوة، قبل تقويم الآخرين له، ويهدف إلى تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل، وتعزيز قدرة المتعلم على التقويم الذاتي وتنمية القدرات العقلية العليا.[2]

* Robert Glaser أستاذ أمريكي مختص في علم الاجتماع التربوي،ولد بإزلاندا سنة1921 له عدة أعمال في التربية والتعليم توفي سنة 2012م

[1] - حسن شحاتة وأخرون،معجم المصطلحات التربوية والنفسية،عربي /انجليزي/انجليزي عربي،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1, 2003،ص141

[2] - ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التّقويم اللغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، مرجع سابق,ص36

وعليه لم يعد التقويم مهمة من تخصص الأستاذ وحده أو بمشاركة القائمين على التربية فقط؛ بل أصبح للمتعلم دور هام فيه يقوم بها بمعية أستاذه وبتوجيهاته، مما يسمح للمتعلمين بكسب ثقتهم بأنفسهم وينمي روح المثابرة لديهم.

- **المبحث الثالث : أهمية التّقويم ووظائفه وأغراضه:**

1- أهمية التّقويم: للتقويم أهمية بالغة في العملية التعلّمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

-تتم بوساطته عملية التشخيص ومعرفة مدى استعداد المتعلم للبدء في التعليم.

-معرفة نقاط القوة لتنميتها ونقاط الضعف لعلاجها، والكشف عن المواهب.

-يساعد على تحديد حاجات المتعلمين ورسم الأهداف بناء عليها.

-التخطيط لعملية سير الدّروس، واختيار الطرائق والوسائل المناسبة لكلّ درس ومستوى.

-يمكّن كلا من المعلم والمتعلم من معرفة مدى حصول التّقدم نحو تحقيق الأهداف، وبناء المعارف والمهارات والميولات.

-من خلاله تتم معرفة مقومات شخصيّة المتعلم من جميع جوانبها.

-يمكّن الأساتذة من التنبؤ بمستقبل المتعلمين.

-يتم بوساطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب وبالتالي تجنب العثرات فيوفر النفقات والوقت.

-يساعد القائمين على التربية في عملية التّوجيه والإرشاد التّربوي.

-يمكّن الأولياء من معرفة مستوى أبنائهم وإشراكهم في عملية المعالجة.

-تسهيل مهمّات الإدارة المدرسية.

-دفع المتعلمين إلى الاستعداد الدائم لعملية التّقويم بالمراجعة المستمرة وتحضير الدروس والبحث وإنجاز الواجبات.

-يسمح بإعطاء صورة واضحة عن مدى ما حققته المدرسة من نتائج، ومدى نجاعة هذا المنهاج أو إخفاقه.

-التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند المتعلمين في النواحي النفسية والجسدية ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي والطب المدرسي[1].

وأما التقويم اللغوي فتظهر أهميته في الحرص على تنمية المهارات اللغوية الأربع والوقوف على مدى تمكّن المتعلم من الأداء اللغوي السليم قراءة وكتابة واستماعا وتعبيرالأن «...اللغة الصحيحة هي تعبير صادق وسليم بالنّطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة، ولذلك وجب أن يركز التّقويم اللغوي على فهم النّصوص المقروءة والمنطوقة، وعلى التّعبير نطقا وكتابة.»[2] وذلك بقيّاس المهارات اللغوية عبر أنشطة اللغة التي ندرّسها،كقياس الأخطاء الشائعة في الإملاء مثلا.

2- وظائف التّقويم: إن المهتمين بالشأن التربوي لم يصنفوا التقويم جزافا، وإنما لأجل القيام بوظائف تربوية هامة من شأنها أن تبلغ بأهداف التعليم المبلغ المنشود إن طبقت على أكمل وجه؛ فبوساطة التقويم يتمكن الأستاذ من معرفة مدى التغيرات السلوكية التي حققتها التربية في حياة المتعلمين على جميع المستويات العقلية والمهارية والوجدانية، وبه يستطيع مقارنة الواقع والمتوقع من التّعلّم، فيعيد حساباته في عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبه يُعرف مكمن الخلل لأجل المعالجة والتصحيح والتوجيه، وهو أيضا وسيلة ناجعة لتعزيز قدرات المتعلمين وتنميتها التنمية الصحيحة وتوجيه استعداداتهم ، إن وظائف التّقويم في العمليّة التّعلّميّة عديدة ومتنوعةلا يمكن حصرها ههنا وما يمكنا هو ذكرالأهم منها وهي كما يلي:

2-1- وظيفة توجيه التّعلّم(التشخيص والمراقبة): هي تلك العمليات التي يقوم بها الأستاذ في بداية الفعل التّعلمي (بداية درس، بداية سنة) لتقويم وتشخيص الكفاءات التي اكتسبها في الدرس السابق أو في السنة الماضية، لتحديد الصعوبات واكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف ومعالجتها حتى يتمكن من بداية فعل تعلّمي على أساس صحيح.

[1] - ينظر: العربي سليماني،المعين في التربية،ص242, وينظر:محمد الدّريج،تحليل العمليّة التعليمية وتكوين المدرسين، مرجع سابق، ص182

[2] - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التّأملي،ص28.

2 2 -**وظيفة تصحيح مسارات التّعلّم:** هي تلك العمليات التصحيحية التي تتخذ فيها قرارات خلال السنة الدراسية قصد تحسن التّعلّمات،وبالنسبة للمتّعلّم فهي قيّاس وتوجيه مدى تمكنه من الكفاءات واكتشاف الصعوبات التي تواجهه وضبطها، ذلك يعني تعديل الأنشطة التّعلّمية خلال السنة ارتكازا على عمليات الإدماج.

2-3-وظيفة ضبط التّعلّم: المقصود بالضبط هوعملية التحكم في الأسباب المؤدية إلى الخلل في العملية التعليمية/التّعلّمية ككل، ومحاولة إبطالها أو تطويرها سلبا وإيجابا(الكسل، المراجعة) باتخاذ السّلوك البيداغوجي المناسب.

2-4- وظيفة التنبؤ: هي الوظيفة التي تمكن الأستاذ من التنبؤ بما سيصل إليه المتعلّم وتتم عن طريق جمع البياناتوالمعلومات والسلوكات والميولات، وصياغتها لتصبح مؤشرات يتنبأ بها الأستاذ عن نجاح أو رسوب المتّعلم.

2-5- الوظيفة الوقائية: هي وظيفة هامة جدا في العملية التعليمية التّعلمية إذ بواسطتها يتجنب الأستاذ الهفوات التي يمكن أن يقع فيها فتؤدي إلى اختلال سيرورة التّعلّم.

2-6- الوظيفة التّدعيمية: يقصد بها إطفاء السلوكات السلبية وتعزيز السلوكات والمواقف والمهارات الإيجابية والتي بإمكانها أن تدعم الكفاءات وتحققها، وتتجنب الاختلالات بالشرح والمتابعة[1] وعليه فـ« إن وظائف التّقويم المتداخلة تجعل من المشتغل به خبيرا في التّدريس يغوص في أعماق السلوك التّعليمي لاكتشاف العوامل والعلائق، وبتحليله تحليلا علميا عميقا، يصبح قادرا على التّعامل مع تلك العوامل ومعالجتها قصد تحقيق شيء مرغوب فيه أو منع ما لا رغبة فيه.»[2]

3 - **أغراض التّقويم:** تهدف عملية التّقويم في مجال التّعليم إلى تحقيق أغراض بالغة الأهمية جمعها أكرم صالح محمود خوالدة فيما يلي:

---

[1] - ينظرخالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، ص89/87

[2] - المرجع نفسه, ص89 وينظر غريب العربي،التّقويم التّربوي مرجع سابق، ص58/56 وينظر: نبيل عبد الهادي،مدخل إلى،القيّاس التّقويم و التّربوي،ص31/30.مرجع سابق

3 1 تقويم التّعلم **L’évaluation d'apprentissage**: وهو التّقويم الذي يركز على قيّاس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله، و يكون باختبارات في نهاية الصفوف الدّراسية على مستوى المدرسة، أو اختبارات وطنية شاملة، ويسمى بالتّقويم التحصيلي.

3 2 -التّقويم بوصفه عمليّ ة تعلّم **L’évaluation comme un processus d’apprenentissage.**

ويقصد به العمليات التي يقوم بها المتعلّم لاستخدام المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف جديدة وتنظيمها بحيث تساعده في وضع فرضيات وحلول مقترحة للمشكلة، أو للمواقف التعليمية الجديدة.

-التّقويم من أجل التّعلم:**L’évaluation pour d'apprentissage** وهو استخدام التّقويم الصفي لتحسين التّعلّم، وبذلك يمكن الحصول على أدلة على تقدّم المتعلّم نحو نتاجات التّعلم، واستخدام تلك الأدلة لتحسين التّعلم، ويجب ان يحصل المتعلمون على المعلومات والتوجيهات البناءة حول كيفية تحقيق وتحسين تعلّمهم، حتى نساعدهم في التّخطيط في تعلّمهم مستقبلا، لذلك من الضروري أن يقوم المعلمون بتحديد نقاط القوة لدى المتعلمين وإرشادهم إلى كيفية تطويرها، وتحديد نقاط الضعف والنقد البناء لها، وكيفية التعامل معها وتوفير فرص للمتعلمين لتحسين أدائهم.[1]

من خلال ما سبق نستنتج أن التقويم من أجل التّعلم يساعد المتعلمين على التّقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلم نفسه لأجل معالجة ما به من نقص ليواكب أقرانه في الصف ، ومهما يكن فإن عمليّة التّقويم لابدّ منها في العملية التّعليمية التعلمية وأي إهمال لهذا العنصر الجوهري يؤدي إلى اختلالات في عملية التّعلم نفسه التي تؤدي حتما إلى فشل في تحقيق أهداف المنهاج وغاياته.

[1] - ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة،التّقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التّأملي، ص31, وينظر: فريد حاجي، التّدريس والتّقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دارالخلدونية، د.ب .ط2. 2013.ص.45/42.

• المبحث الرابع: معايير وخطوات التّقويم الجيد:

أصبح التّقويم في التّعليمية الحديثة عنصرا أساسيا من عناصر العملية التّعليمية التعلّمية يتوسل به المختصون والأساتذة لتتبع وتحليل سيرورة الفعل التعليمي التّعلمي، وحتى يُؤدي هذا الدور الأساسي على أكمل وجه، اشتُرط فيه أن يلتز م معايير خاصة وأن يمرّ بخطوات ثابتة يجب مراعاتها عند إجرائه وهي على التّوالي:

1 -**معايير التّقويم الجيد:** يوجد الكثير من المعايير التي حددها المختصون بمجالات التّقويم والتّربية نذكر منها ما يلي:

1 1 -**ارتباط التّقويم بالأهداف:** حتى نصف التّقويم أنه جيد يجب أن يتم انطلاقا من الأهداف المسطرة سلفا حسب منهاج كل مستوى تعليمي من حيث الأهداف العامة والخاصة وكذا انطلاقا من المحتويات، فإن كان المنهاج يهدف إلى النمو المتكامل مثلا فيجب على الأستاذ أن يقوّم المتعلّم على ذلك الأساس فلا يغلب جانبا من جوانب المعرفة ويهمل الجانب المهاري أوالوجداني.

1 2 -**شمولية عمليّة التّقويم:** إن عمليّة التّعليم والتّعلّم لا تستهدف تزويد المتعلمين بالمعارف الذهنية فقط،بل تحرص على أن يكون شاملا متكاملا لجميع مستويات المعرفة المهارية والوجدانية والعقلية، ففي ميدان اللغة العربية لم تعد تعليميتها تستهدف تزويد المتعلمين بمعارف حول اللغة العربية فقط،بل أصبح ت هدف إلى النمو اللغوي المتكامل (مهارات لغوية+معارف ذهنية) كتحرير المقالات والتقارير...

1 3 -**استمرارية التّقويم:** التّقويم الجيد عمليّة مستمرة لا تتم دفعة واحدة، بل يبدأ قبل الفعل التّعليمي ويتابعه ولا ينتهي بنهايته، وإنما يستمر بعده حتى يتمكن من تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف ليقوم بعملية العلاج والتوجيه... [1]وهدف التّقويم المستمر الحكم على

---

[1] - ينظر أكرم صالح محمود خوالدة،لتقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي,المرجع السابق, ص33/32.

مدى التّقدم الذي أحرزه في ضوء برنامج دراسي معين، ومعرفة مدى ما تحقق من أهداف، ومدى السرعة التي تم بها، إنه يسير جنبا إلى جنب والفعل التّعليمي.

1-4- **التّعاون:** التّقويم عمليّة مشتركة بين جميع القائمين على التّعليم من إداريين ومعلمين ومستشاري التوجيه ومستشاري التربية، والمكلفين بالطب المدرسي، وكذلك الأقران والمتعلمين أنفسهم.

1-5-**علميّة التقويم:** وهذا يعني أن يلتزم فيه أسس المنهج العلمي في مراحله سواء أكان في جمع المعلومات أم كان في تحديد الأهداف أم في إعداد الأدوات أم في التطبيق والتحليل.

1-6- **اقتصاديّة التّقويم:** وليكون التّقويم جيدا يجب أن يقتصد في الجهد والوقت والمال، إذ يجب على الأستاذ أن يختار الوسائل والطرائق الاقتصادية في عمليّة التّقويم[1].

2-خطوات التّقويم الجيد: يسير التّقويم الجيد في خطوات ثابتة جمعها المختصون فيما يلي:

تحديد الهدف من التّقويم.

تحديد كمية المعلومات التي يحتاجها التّقويم.

تصميم وبناء أدوات التقويم المناسبة حسب الظاهرة والهدف.(الاختبارات المتنوعة، شبكات الملاحظة، الملاحظة، قوائم الجرد...).

جمع البيانات بالأدوات المقررة، ومن المواقف المحددة.

تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

تفسير البيانات في صورة تتضح بها التّغيرات والبدائل المتاحة، تمهيدا للوصول إلى حكم يدرس.

---

[1]- المرجع السابق, ص33/32.

إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التّقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السّلوك الذي نقوّمه...[1]

- **المبحث الخامس: أدوات التّقويم :**

يهدف التّقويم إلى معرفة نوع التّغيرات وحجمها التي تطرأ على سلوك المتعلمين بعد مسار تعليمي، فكان لزاما على القائمين به إيجاد أدوات يقيسون بها هذه التّغيرات، أي مقارنة المخرجات بالمدخلات، والتّأكد من معرفة مدى ما تحقق من أهداف، وما لم يتحقق، ولمعرفة ذلك يتوسلون بمجموعة من الأدوات تستخدم في هذا المجال، وهي عبارة عن «وسائل يستعملها المدرس من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفوي فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ»[2]، وأدوات التّقويم عديدة ومتنوعة نذكر منها ما يلي:

1-الملاحظة L'observation: تعد الملاحظة أكثر أدوات التّقويم شيوعا واستعمالا، لاتصالها بسلوك المتّعلم مباشرة؛ فتقدم معلومات حيّة دون عناء أو وسيط عن كل ما يتعلق بالمتعلمين ضمن مسارهم التّعلّمي، وأنها «... تمثل سجلا مستمرا يُدوّن فيه المدرس ملاحظاته حول مسار العملية التعلمية، وأحيانا تعطي للمدرس بيانات لا تعطيها إياه وسيلة أخرى.»[3]، ويعرّفها محمد الصالح حثروبي فيقول: « أن الملاحة اليومية للمعلم تعطيه صورة جيدة على نمو التّلاميذ يتعذر على أية وسيلة أخرى أن تقدّمها» [4] ورغم ذلك فإن الدراسات تشير إلى أن الملاحظة المثمرة ليست بالأمر الهين، لعدة صعوبات منها:أن الحواس كثيرا ما تغش الباحث، إضافة إلى محدودية الملاحظة، إذ لا يمكن أن يلاحظ الأستاذ كل السّلوكات التي يبديها طلبته في آن معا، وحتى يكون للملاحظة جدوى في

---

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخرون، تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، الأردن ط1، ص77/76, وينظر:أكرم صالح محمود خوالدة،التّقويم اللغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي،.ض 33/32.

[2] - غريب العربي،التقويم التربوي، ص69 .

[3] - محمد عثمان،أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع،الأردن، د.ط2005،ص16.

[4] -غريب العربي، التقويم التّربوي،.ص 70/69.

جمع المعلومات لأجل الوصول إلى تقويم جيد هناك شروط لا بدّ أن يستحضرها الأستاذ عند عمليّة التقويم وهي:

-تركيز الانتباه على سلوك واحد لا على سلوكات كثيرة.

-تبني شبكة الملاحظة التي تسمح برصد البيانات المراد جمعها بصورة كميّة [1], والملاحظة نوعان: بسيطة مباشرة وملاحظة مخططة تتطلب الدّقة والسرعة في تسجيل المعلومات وتنظيمها وتفسيرها،و التّعليق عليها، وقد ظهرت نماذج عديدة لشبكة الملاحظة منها: «شبكة فلادرز لتحليل التّفاعل اللفظي الصفي، أداة براون لكشف التّناغم بين ممارسات التّعلم الصفيّة والفلسفة التّربوية».[2]

2-الاستبيانة والمقابلة Le qusttionnaire et L' intervieu:

2 ~~1~~ **~~الاستبانة~~Le qustionnaire:** هي إحدى وسائل التّقويم لجمع المعلومات، تعتمد على مجموعة من الأسئلة حول ظواهر و سلوكات معينّة يجيب عليها المتعلمون، ومن مزاياها، اختزال الوقت والسريّة في الإدلاء بالمعلومات.[3]

2 ~~2~~ **~~المقابلة~~ L'intervieu:** ويقصد بها المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد،" وهي إجراء يتواجد فيه المقوّم والمقوِّم في إطار زماني ومكاني واحد، من أجل هدف معين، فقد تكون المقابلة من أجل التّقدير أو التشخيص أو التوقع أو الإرشاد والمساعدة والمراقبة وغيرها، إن المقابلة المنظمة والقصيرة تتناسب مع المعلومات التّعليمية, أما المقابلة المفتوحة أو الحرة المبنيّة على النّقاش والحوار، فتكون للمواضيع المعقدة[4] وعليه فإن المقابلة هي وضعيّة تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم أساسها المشافهة، هدفها حصول المعلّم على بيانات بواسطة الأسئلة حول وضعيّات تعليمية، ومن عيوبها أنها لا يمكن أن تجرى مع عدد

---

[1] - ينظر:خالد المير وأخرون، سلسلة التّكوين التربوي، ص91.

[2]- غريب العربي،التقويم التربوي، ص 70.

[3] - خالد المير وأخرون،سلسلة التكوين التربوي، ص94/93.

[4]- ينظرغريب العربي،التقويم التربوي، ص71/70.

كبيرمن المتعلمين، بينما تظهر أهميتها في أنها «الأداة الوحيدة الكفيلة بتقديم تغذية راجعة مضاعفة»[1]

مثال : إن التّلميذ المنعزل في القسم لا يمكن لأي أداة أخرى أن تحل هذه المشكلة غير المقابلة الشخصية والمحادثة لإعادة إدماجه في المجموعة.

وتنقسم المقابلة إلى نوعين؛ المقابلة الحرة وهي التي تكون الأسئلة مفتوحة يترك مجالا لإبراز وجهة نظر المتّعلّم، والمقابلة المقننة وهي التي تكون الأسئلة فيها محددة ومنظمة.[2]

3 - **تحليل المحتوى L' analyse de Contenu:** عرّفه المختصون بالتربية بأنه: «الأسلوب الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال .» [3]، وبناء على هذا التعريف فإنه يدخل ضمن تحليل المحتوى ما يلي:

تحليل الاستبيان والمقابلات ونتائج الملاحظات والاختبارات الكتابية والوضعيات الإدماجية والتمارين بكل أنواعها.

4 -**الاختبارات (استراتيجية الورقة والقلم):** تعتبر الاختبارات الوسائل الأكثر شيوعا واستعمالا في عمليات التّقويم، وهي «أداة إجرائية تسمح بتكميم quantification سلوك الفرد ومراقبته وقيّاسه في وضعيّات محددة،وفي الوقت نفسه تتيح مقارنة سلوك هذا الفرد بسلوكات أفراد آخرين يوجدون في نفس الوضعيّة»[4]

تشير الدّراسات إلى تصنيفات كثيرة لأنواع الاختبارات بناء على المعيّارالمعتمد، فهناك اختبارات تعتمد معيّار الإجراء وأخرى تعتمد معيّار الوظيفة منها نذكر:

---

[1] - غريب العربي, التقويم التربوي,ص71/70.

[2] -وينظر:خالد المير وأخرون، سلسلة التكوين التّربوي، ص96, ينظر غريب العربي،التقويم التربوي مرجع سابق، ص72/70,

[3] - المرجع سابق،ص96.

[4] - المرجع نفسه.ص.98

الاختبارات التّحصيلية: تعرف بأنها «مجموعة مرتبطة من المتغيرات، أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السّمات، أو الخصائص النّفسية»[1]

وهي نوعان:

4 1 -الاختبارات التّقليدية: يطلق عليها الكثير من التّسميّات، كاختبار المقال المفتوح، والمقال التّحليلي، والمقال التّفسيري،وسمّيت بالتّقليدية لأنها أوّل الاختبارات التّحصيليّة ظهورا «وأنها عبارة عن سؤال يتناول مسائل معقدة تتطلب جهدا وتفكيرا وتنظيما» [2]وقد ذكر المختصون بمجال القيّاس أن هذا النّوع من الاختبارات يتطلب القدرة على التّحليل المنطقي، كما يتطلب زخما من المعارف وعادة تبدأ هذه الاختبارات بـــ (اشرح، فسّر، حلل، ناقش...) ويعتبر الاختبار الشفوي أحد أنواع الاختبارات التّقليدية، حيث يعمد فيه الأستاذ إلى طرح مجموعة من الأسئلة على المتّعلمين، تكون الإجابة فيه مشافهة، ومن مزايا هذا النوع من التّقويم أنه يكسب المتّعلمين الشّجاعة الأدبية ويمكّن الأستاذ من اكتشاف القدرات التي يتمتع بها المتّعلم ون، والصعوبات التي تواجههم، وأهم ما يميزه أنه لا يسمح بالغش، ومن أبرز مساوئه أنه يستغرق وقتا طويلا كما أنه لا يوجد ضابط في تحقيق العدالة بين المتّعلمين سواء في نوع الأسئلة أم في استغراق الوقت (الذاتية).[3]

4 2 -الاختبارات التّحصيلية الموضوعيّة: هي عبارة عن أسئلة محددة تمكن المتعلّم من الإجابة الموضوعية، بحيث تكون إجابتها إما صحيحة وإما خاطئة فلا وجود لإجابة قريبة من الصحيح، ويعرّف الاختبار التّحصيلي بأنه«... مجموعة أسئلة ذات الإجابات القصيرة، تساعد على قيّاس الاستدعاء والتّعرّف، ويمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للتدريس.»[4].

---

[1] - المرجع السابق, ص74

[2] - المرجع نفسه، ص75.

[3] - ينظر: نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القيّاس التربوي واستخدامه في مجال التّدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع،الأردن،ط2, 2002،ص52

[4] - غريب العربي ،التّقويم التربوي، ص78

وعليه يتضح أن هذا النّوع من الاختبار صالح للتّقويم التّكويني، كما يمكن أن يستعمل في الامتحانات النهائية أو الاختبارات الفصلية، كما كان سائدا في امتحان البكالوريا لمادة اللغة العربية في السؤال الإجباري، وهي أشكال كثيرة منها اختبار الربط أو المزاوجة، اختبار الخطأ والصواب،اختبار الأداء...) .

4 حقيبة الإنجاز Portfolio: لقد أدت الانتقادات الموجهة إلى أدوات التقويم الكلاسيكية إلى تغيير النظرة إليها فلم تعد مجرد أداة قيّاس تمد المقوِّم بعلامة معيارية فحسب، بل تطورت لتصبح أداة من الأدوات التي تسمح بدمج المتّعلم في محتوى التّعليم، ولأن ما كان سائدا في التّقويم القديم أّنه لا يراعي الفروق الفردية بين المتّعلمين، ولا يهتم بالاختلافات في الميول والاتجاهات والرّغبات، فقد أبدع المختصون بالتربية هذه الأداة ليكون التّقويم أكثر موضوعية وأشمل لمستويات المعرفة، وهي كما عرفتها UNESCO2004:« بأنها ملف يحتوي على مجموعة من أعمال الطلبة لتساعدهم في مراقبة مدى تقدمهم، كما يجب أن تحتوي محطّات تقويم الطّلبة لأنفسهم وتأملاتهم لأعمالهم مع التّغذية الرّاجعة التي يقدّمها المعلّم عن كل أعمال الطلبة أو بعضها ،على أن تشير في مجموعها إلى مدى تقدّم وإنجاز الطلبة وتقدم صورة كاملة للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في هذا المجال» [1]، وهي أداة لا تقف عند قيّاس المدخلات والمخرجات التّعليمية فقط، بل تتعداها إلى الاهتمام بميول المتّعلمين واتجاهاتهم ورغباتهم وما يمكّنهم من تطوير مهاراتهم التعلّمية، كما أنّها تشتمل على جميع إنجازات المتّعلمين الصّفية وغير الصّفية في مدة تمدرسيّة محددة (فصل، سنة) لتوثيق نموهم المتكامل،إذ أنها لا تغفل جانبا من جوانب عمليّة التعليم.

ولحقيبة الإنجاز أهميّة بالغة في عمليّة التّقويم، فباستخدامها يحدث تكامل بين التّعليم والتّقويم،كما تساعد على رفع درجة التحفيز عند كل من المتعلّم والمتّعلم لأن كلا منهما يسعى لتجويد أعماله، وتسمح بمشاركة المتّعلمين في تقويم أعمالهم، فتزيد نسبة نشاطهم

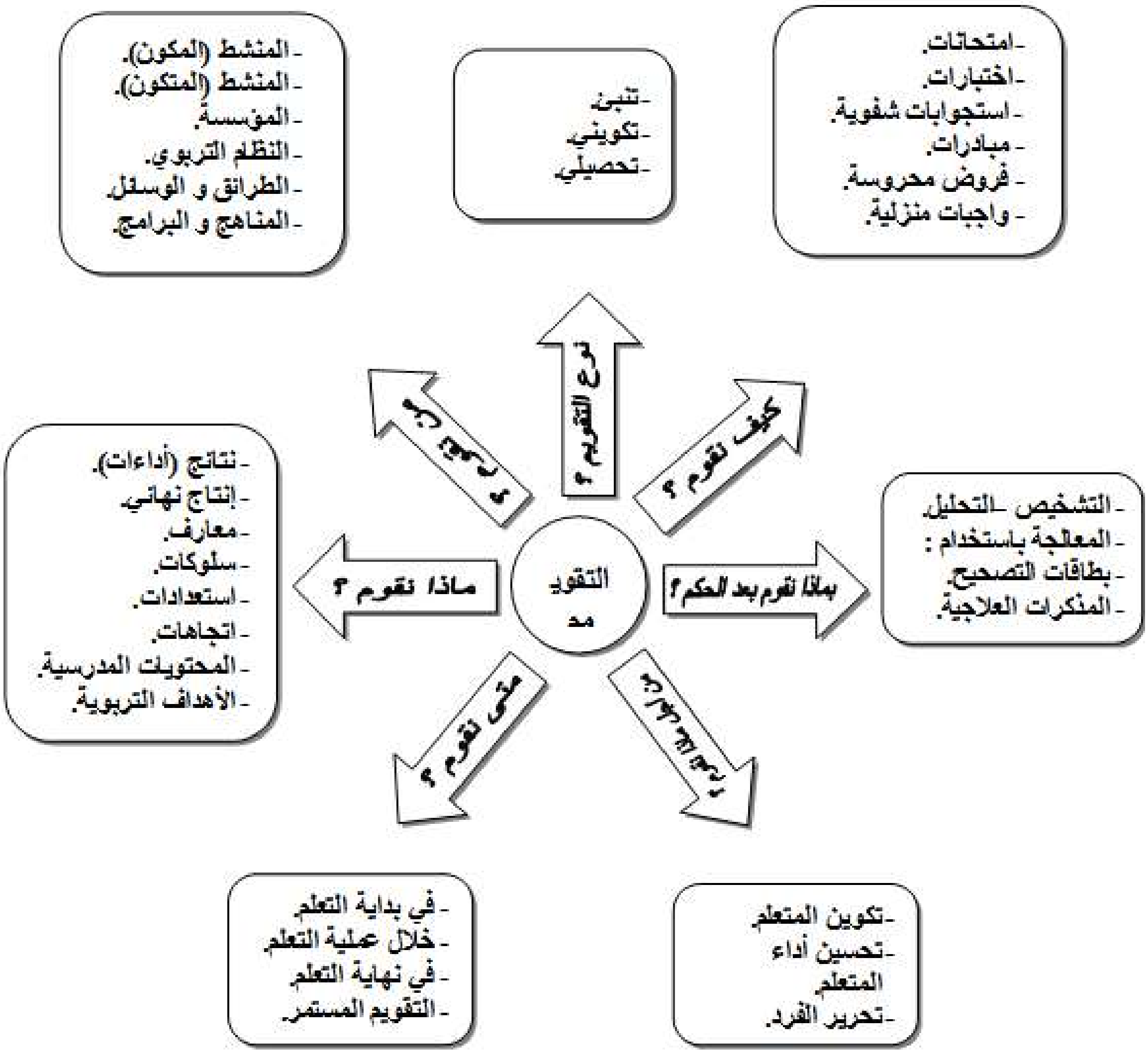
[1] - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص91،

لاكتساب المهارات من خلال تزويدهم بالتّغذية الراجعة فيصححوا نقاط الضعف في أعمالهم، وينمي مواطن القوة لأنهم دائما سيسيرون نحو الإجادة والإتقان.

6- دراسة الوثائق: وهي جمعللوثائق الخاصة بالمتّعلم (تمارين، تقارير وسجلات إدارية، ملفات شخصية، التسجيلات الصوتية والمرئية...)،لأن مثل هذه الوثائق ستساعد الباحث أو الأستاذ في الوصول إلى معلومات تضاف إلى تلك التي حصل عليها من غيرها من الأدوات[1] .

والشكل رقم:02 الآتي يوضح أنواع التقويم ويحدد وظائفه:

[2]التقويم بمفهومه الشامل في مستوياته وأنماطه ووظائفه وأنواعه.



---

[1] - .ينظر: غريب العربي. التقويم التربوي، ص.71.

[2]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،،مطبعة ع/بن ،ط1، 2005،ص196

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نخلص إلى أن التّقويم بمنظور التّعليمية الحديثة لم يعد مجرد امتحان يُقدّم للمتعلمين في نهاية فصل أو سنة دراسية لاستدعاء ما تخزن في ذاكرتهم من معارف ذهنية، وذلك بوضع علامة وملاحظة، تسمح بانتقال المتعلم إلى قسم أعلى أو تحكم بروسبه أو بتسريحه إلى الحياة العملية فحسب، بل تطور مفهومه ليكون أشمل من مجرد عمليّة قيّاس جافة، إلى عملية تضم كلّ عناصر العمليّة التعّليمية /التعلُّميّة من أهداف وطرائق ووسائل ومحتويات تعلّمية ونواتج التّعلّم، وأنه ليس عمليّة نهائية تحدث في نهاية فعل تعلمي، بل عملية مستمرة تنطلق من بداية الفعل التعليمي سواء أكان قصيرا أم كان طويل المدى وتلازمه إلى نهايته،لذلك نجد أن علماء التربية والبيداغوجيا خصّوا التّقويم بعناية لا نظير لها إذ صنفوه أنواعا حسب زمن إجرائه أو حسب الوظائف التي يؤديها في العمليّة التّعليمية/التعلّمية، أو لمرجعيّات خاصة؛ فكان التقويم القبلي والتقويم التشخيصي والمستمر والتكويني والتحصيلي والتّقويم الذاتي، و بينوا أهمية كلّ نوع وحدّدوا الوظائف التي يؤديها، ولم يتوقف حرصهم على عمليّة التقويم عند هذا،بل راحوا يضعون المعايير التي تجعل ممن يلتزمها مقوّما جيدا،كما اخترعوا أدوات تقويميّة حديثة إضافة لما كان موجودا، وذلك حتى تكون العملية التقويمية أكثر موضوعية وأكثر شمولية، فتحقق للتربية أهدافها من جهة ومن جهة أخرى لتتماشى عمليّة التّقويم والتطور الحاصل على مستوى حياة المتّعلمين، ومن بين الأدوات التقويمية المستحدثة في التعليمية الحديثة التقويم الذاتي وتقويم الأقران وحقيبة الإنجاز وكذا الاختبارات الموضوعية،مما يشرك فيه المتّعلم في عمليّة تقويم نفسه بنفسه، وكل هذا لأجل تطوير التّعليم وحتى تحقق العملية التّعليمية أهدافها المرجوة في تنمية المتّعلمين تنمية متكاملة تشمل النواحي النفسية والذهنية والمهارية لديهم وتحقق مرامي المنهاج وغايات

الفصل التطبيقي

- المبحث الاول : الطريقة والإجراءات.
- المبحث الثاني : واقع التقويم التشخيصي.
- المبحث الثالث : واقع التقويم التكويني (البنائي).
- المبحث الرابع : واقع التقويم التحصيلي.
- المبحث الخامس:تحليل الاستبانة.
- خلاصة الفصل

الفصل الثّاني: التطبيقي

إن تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية يهدف أساسا إلى الوصول بالمتّعلم إلى الأداء اللغوي السّليم فهما وتعبيرا بما يتضمنه من مهارات سواء أكانت استماعا أم كلاما أم قراءة أم كتابة، وتوظيف تلك المهارات في حياته العملية، وحتى يتحقق للأستاذ ذلك يرى المختصون التربويون المحدثون – كما رأينا في الفصل النظري – ضرورة أن تخضع العمليّة التّعليمية إلى تقويم دقيق ومحكم مبني على أسس علميّة، ولم تكن المدرسة الجزائرية بمعزل عن تلك التطورات الحاصلة على مستوى علوم التربية؛ فقد قامت وزارة التربية الوطنية بإصلاحات جذرية في منظومتها التّربوية لتواكب تلك المفاهيم الحديثة للتعليم والتّقويم التّربويين معا والانتقال بهما من مجرد اكساب المتعلمين المعارف المجردة وتقييمهم على أساسها باختبارات نهائية، إلى ضرورة اكسابهم المهارات التي يستطيعون بها مواجهة الحياة العمليّة،عرفت تلك الاصلاحات بإصلاحات الجيل الأول والجيل الثّاني وذلك بتبني منظومة المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد أساسا على تجنيد وإدماج المتّعلم للمعارف والمهارات والميولات والخبرات؛ لمواجهة مشكل ما وضع فيه.

إن ما يميّز أنموذج التّقويم بالكفاءات عن الأنموذج التّقليدي هو تركيزه على الأداء الفعلي للمتعلمين ومدى قدرتهم على تجنيد المكتسبات القبليّة لحل مشكلة وضعوا فيها، حيث يتمّ ذلك عبر مراحل ثلاث هي:

توجيه التّعلمات ويمثلها التّقويم التّشخيصي

تعديل التعلّمات يمثلها التّقويم التّكويني.

إشهاد التّعلمات، يمثلها التّقويم الإشهادي أو التّحصيلي1.

إن النظرة الحديثة للتقويم في إطار إصلاح المنظومة التربوي بالجزائر أدت بالقائمين عليها إلى تكييف التشريعات المدرسية بما يتوافق والخلفيّات العلميّة لها، يظهر ذلك في

الترتيبات الأساسيّة فيما يتعلق بالتّقويم التربوي الذي تضمّنه الفصل الثّأني من كتاب الوزير

الأسبق للتربية الوطنيّة بوبكر بن بوزيد، وهي ترتيبات تعكس الخطوات المنهجية لعمليّة التّقويم بمفهومه الحديث كما يلي:

- أن يتولى مجلس التّعليم في بداية السنة الدّراسية إعداد مخطط التّقويم السنوي والذي يشتمل نشاطات التّقويم ومواعيده و وتيرة تنفيذه بالنسبة لكل مادة ولكل مستوى.
- أن تكرس في الأيام الأولى من السنة الدراسية حتما اختبارات تشخيصية تتعلق باللغات الأساسية (اللغة العربية واللغات الأجنبية) للتأكد من المكتسبات الضرورية المسبقة قصد تعزيزها أو تدارك الخلل فيها قبل الشروع في تطبيق البرنامج الجديد.
- أن تجرى على فترات منظمة خلال التّدرج في تنفيذ البرنامج وقفات للتقويم التّكويني (أسئلة شفوية وكتابية تمارين واختبارات)
- أن لا تقتصر مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات على أسئلة تطالب التّلميذ بإرجاع المعلومات أو إعادة تطبيقها؛ بل يجب أن يتضمن وضعيّات تقتضي منه تعبئة كل مكتسباته وتجسيدها بطريقة تدل على مستوى مهاراته.
- أن يسهر رؤساء المؤسسات التّعليمية والمفتشون على رصد سيرورة التّقدم والمستمر في التّعلم في مختلف المستويّات التّعليمية[1], فما هو واقع التّقويم بالمدرسة الجزائرية؟

وهل يلتزم الأساتذة تلك الترتيبات الأساسيّة أثناء تأديتهم لعمليّات التّقويم؟ هذا ما سنحاول معرفته في هذا الفصل التّطبيقي من البحث، ولما كانت الأساليب التّقويمية نفسها تطبق على جميع المستويّات التعليميّة بالمرحلة الثّانوية، ستقف الدراسة التّطبيقية عند تحليل

1. بوبكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات،دار القصبة للنشر،الجزائر،ط1 2009،ص 136/135.

محتوى التمارين اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي واختبارات الفصل الأول لمتعلمي السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب لرصد واقع التّقويم عبر المباحث التّالية:

- **المبحث الأول:الطريقة والإجراءات:**

تناول هذا المبحث التعريف بمنهج الدراسة و وصف مجتمع الدراسة وتحديد عيّنتها وبيان إجراءاتها والأدوات والطرائق المستعملة في جمع البيانات والأساليب المتبعة في تحليل الاستبانة وتحليل المحتوى و وضعيّات الانطلاق لأنشطة اللغة العربية ومناقشة الإجابة على الأسئلة التي وجهت لأساتذة ومفتشي مقاطعة ورقلة المدينة كما يلي:

1 - **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي للتعرف على واقع التّقويم اللغوي في المدرسة الجزائرية؛ وهو ذلك المنهج الذي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ثم يقوم بوصفها وتحليلها والتعبير عنها كما وكيفا، كما اعتمدت الداراسة على نوعين أساسيين من البيانات وهما:

- البيانات الأوليّة: البحث في الجانب الميداني وقد تمّ ذلك بتوزيع الاستبانة وجمع اختبارات الفصل الأول للسنة الأولى جدع مشترك آداب وجمع عدد من مذكرات الأساتذة إضافة إلى تقويم التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي، ثم عقد لقاءات مع أساتذة المستوى ومفتشي المقاطعة، بهدف الوصول إلى معطيّات بإمكانها دعم الدراسة.

- البيانات الثّانوية: مراجعة كل ما له صلة بالتّقويم بصفة عامة من معاجم وقواميس تربوية وكتب متخصصة ونشريات ومقالات بيداغوجية وتشريعات مدرسيّة.

2 - **مجتمع الدّراسة:** تألف مجتمع الدّراسة من أساتذة السنة الأولى ثانوي مقاطعة ورقلة المدينة، الذين بلغ عددهم (122) أستاذا لموسم 2017/2016م.

3 - **عيّنة الدراسة:** تم اختيّار أساتذة السّنة الأولى جذع مشترك آداب والبالغ عددهم (60) أستاذا عيّنة.

4 -

5 - **أدوات الدّراسة:** اعتمدت الدراسة على الأدوات التّالية:

4-1 الأداة الأولية(الأساسية): وهي الاستبانة، حيث تم توزيع ستين استبانة، ولم يُسلّم منها غير48 استبانة سيتم تحليلها وفق برنامج SPSS الإحصائي.

4-2 الأداة المساعدة:

4-2-1تحليل المحتوى: تمّ فيه تحليل بعض وضعيّات الانطلاق لدروس أنشطة اللغة العربية و التمرينات اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وكذا تحليل بعض اختبار الفصل الأول.

4-2-2عقد لقاءات مع الأساتذة ومفتشي المقاطعة: مرت في مرحلتين، الأولى لقاءات مع أساتذة السنة الأولى جذع مشترك آداب وأساتذة اللغة العربية عامة، والثّانية مع مفتشي اللغة العربيّة للمقاطعة، وفيها تم توجيه مجموعة من الأسئلة إلى الأساتذة حول التّقويم عامة والتّقويم التّشخيصي والمستمر بخاصة.

- **المبحث الثّاني- واقع التّقويم التّشخيصي:**

هو ذلك التّقويم الذي يكون قبل الفعل التّعلّمي كما رأينا في الفصل النظري، أي عند مرحلة الانطلاق سواء أكانت بداية درس أم بداية مرحلة، أم سنة دراسيّة لتشخيص(معاينة واستكشاف) قدرات المتّعلمين التّحصيليّة ودرجة تملّكهم للمكتسبات القبليّة، ومدى ارتباطها بالمعارف الجديدة (الوضعيّة المشكلة) وتوظيفها، كما يساعد على اكتشاف الصعوبات التي تواجههم مع تحديد أسبابها لمعالجتها والانطلاق في الوضعيّة الجديدة.

إنّ متعلّم السنة الأولى الثانوي لا شك في أنه قد اكتسب رصيدا لغويا في مرحلة المتوسط في جميع المهارات اللغوية وعلى الأستاذ أن يشخص مستوى هذا الرصيد لتعزيز الصحيح منه وتصحيح الخاطيء، بحيث يُخضع المتّعلم فيها إلى تقويم مضاعف لإعداده للمستويات العليا وليمكّنه من اجتيّاز هذه المرحلة التّعليمية بيسر ونجاح، وقد نصت لوائح وزارة التّربية على إلزام أساتذة اللغة للسنة الأولى ثانوي على أن تكون الأيام الأولى من الموسم الدّراسي للتقويم التّشخيصي كما رأينا آنفا، بناء على هذا ولمعرفة

واقع التّقويم التّشخيصي بالمدرسة الجزائرية، تمّ التّركيز على الأسئلة الموجهة للأساتذة والمفتشين من جهة وتحليل بعض وضعيّات الانطلاق لأنشطة اللغة العربية في مذكرات الأساتذة للفصل الأول من جهة أخرى في نقطتين هما:

1 –**التّقويم التّشخيصي في بداية السنة الدراسيّة:** وفي هذه النّقطة اعتمدت الباحثة على إجابات الأساتذة والمفتشين حيث طرحت عليهم الأسئلة التّاليّة:

أولا الأساتذة:

هل تقوم بالتقويم التّشخيصي في بداية السنة الدّراسية لمعرفة المستوى اللغوي لدى المتّعلمين في هذه السنة المفصليّة، والكشف عن مواطن القوة ونقاط الضعف لديهم؟

- ما هي الاستراتيجيّات التي تستخدمها في ذلك؟
- كيف تقوم بتعزيز مواطن القوة وعلاج نقاط الضعف لدى تلاميذك؟

فكانت إجابات الأساتذة كما يلي:

- أن 50 أستاذا ممن وجهت إليهم الأسئلة جددا كانوا أم قدماء من أصل (60) أستاذا لا يقومون بهذا النّوع من التّقويم،في الملاحق جدول بعدد أساتذة السنة الأولى أدبي عبر ثانويات ورقلة المدينة.

- وأن مجموع 10 أساتذة موزعين على الثّانويات التّاليّة (عبد المجيد بومادة ، مالك بن نبي بالرويسات، ثانوية عين البيضاء) كانت إجابتهم بنعم، وكانت استراتيجيتهم تمارين متنوعة دون أن يقدموا نماذج على ذلك.

وعليه تكون نسبة الأساتذة الذين لا يطبقون التّقويم التّشخيصي لقيّاس مستوى المتّعلمين في بداية السنة 83.33% بينما لم تتجاوز نسبة الذين يطبقونه 16.66% .

- وأن جميع الأساتذة لا يقومون بتعزيز نقاط القوة و علاج مواطن الضعف إلا من خلال الأسئلة اللغوية التي تأتي في نهاية كل درس، ثمّ لا توجد أطر يتمّ من خلالها معالجة ما يواجه المتّعلمين من صعوبات في سيرورة تعلّمهم كتلك الحصص المخصصة

للاستدراك، أو ما عرف بحصص الأعمال الموجهة التي تجبر الأساتذة على تقويم التّلاميذ الذين يعانون صعوبات في التّعلم.

ثانيا- المفتشون: وأما إجابة المفتشين كانت تناقض الواقع بحيث أدلو ا أنّ التّقويم التشخيصي يتمّ في بداية السنة الدّراسيّة تحت إشراف الأساتذة المنسقين وتسلم نسخ إلى الإدارة والمفتشين، كما يتّم عند بداية كلّ درس من خلال وضعيّات الانطلاق، وهذه أمثلة عن المذكرات الأنموذجية من إعداد المفتش:المذكرة01

في نشاط تحليل النص التواصلي :

الــوحـــدة :03

النـــشــــاط : نص تواصلي

الموضوع : الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي (نخبة من الأساتذة)

الـــمـــدة : أربع ساعات

المستوى : أولى جذع مشترك آداب

الهدف الختامي المندمج: في مقام تواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص وصفية وتفسيرية متنوعة في أشكال متعددة من التعبير .

الكفاءة :كتابة نصوص تفسيرية في مقام تواصلي دال .

-توظيف كاد وأخواتها في مقام تواصلي دال

-توظيف المجاز العقلي من خلال نص وصفي .

الأهداف الـتـعـلـمـية	المحاور(المراحل)	المضامين
وضع التلميذ في جو النص من خلال المكتسبات القبلية اكتشاف المعنى العام للنص. كيفية تفاعل الشاعر الجاهلي مع الطبيعة . معرفة أسباب تفاعل	التمهيد : اكتشف معطيات النص	**-ما مظاهر الطبيعة التي وصفها عبيد بن الأبرص في قصيدته السابقة ؟** **-ما أثرها في نفسية الشاعر ووجدانه ؟** **-ما علاقة حياة العرب في الجاهلية بوصف الطبيعة في أشعارهم ؟** **- وكيف ساعدتهم على ذلك ؟** **-ما هي أهم المظاهر التي وصفها الشعراء الجاهليون؟** **-فيم اختلف وصف الأعشى عن وصف المرقش الأكبر للصحراء؟** **-إلى أي مدى يعكس شعر الوصف عند الجاهليين حالتهم النفسية ؟**

الشاعر الجاهلي مع الطبيعة الصحراوية.		**-بم تفسر التصوير لدى الشعراء في العصر الجاهلي ؟** **-لماذا مزج الشاعر الجاهلي بين وصف الليل ووصف الهموم ؟**

أنموذج رقم 01 يوضح وضعية الانطلاق لدرس نص تواصلي

2-التّقويم التّشخيصي عند بداية الدّرس (وضعيّات الانطلاق): هي مفتاح نجاح الدّرس أو فشله، والسيّاق الذي تتم فيه عمليّة التّعلم فيؤدي إلى ناتج تعلّمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة[1], وهي مرحلة يتم فيها تشخيص المكتسبات القبليّة في مرحلة التّقويم الأوليّة لتأتي بعدها مرحلة الدّعم والعلاج وتكون في بداية درس تربطه بالدرس الجديد علاقة كليّة أو جزئية وتكون كتمهيد للوضعيّة الجديدة وهكذا تبنى الكفاءات.

المستوى، المجال، الوحدة، الحصة
الكفاءة القاعدية:..
المؤشرات: - ....
- ....
- ....

مراحل الدرس	الموارد	النشاطات	الزمن
وضعية الانطلاق	مكتسبات قبلية تصورات	إثارة اهتمام التلاميذ و تحريك الحيرة لديهم بطرح أسئلة أو سرد قصة أو إجراء تجربة	
بناء التعلمات	معارف، مهارات مواقف	يشرف المعلم على نشاطات بيداغوجية فردية وفوجية تسمح بإرساء الموارد	
نشاط الإدماج	مكتسبات التعلم	طرح وضعية مشكلة لتعلم الإدماج	
استثمار المكتسبات	مكتسبات التعلم	تقويم اكتساب التلاميذ بطرح وضعيات جديدة و معقدة	

الشكل رقم:03 بطاقة تقنية لإعداد درس

---

[1] ينظرخير الدّين هنّي،مقاربة التّدريس بالكفاءات،مطبعة:ع/بن،الطبعة الأولى2005.

[2] الحبيب المشري،مذكرات في التعليمية،دار سامي للنشر والطباعة والإشهار،الوادي الجزائر،ط1، 2016.

لتقويم هذا النوع من التّقويم عمدت الدراسة إلى تحليل وضعيّات انطلاق لبعض من مذكرات التدريس في أنشطة اللغة العربية لأساتذة من ثانويات مختلفة ونورد أنموذجا لذلك مذكرة رقم :02

المادة: اللغة العربية	المستوى: الاولى	الشعبة: ادبي.
الوحدة التعليمية (01)	النشاط: مطالعة موجهة .	الموضوع: ايماني بالمستقبل - بيرتراند راسل-

الهدف العام: التعرف على الإيماني بالمستقبل
الهدف الخاص: أثر الإيمان بالمستقبل
- ظل السلم والسلام

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس والمضامين	الطريقة والوسيلة
المعرفة: معرفة المعطيات الخاصة	تعريف بصاحب النص	صاحب النص بيرتراند راسل 1872 –1970 فيلسوف بريطاني و عالم رياضيات أسس مدرسة تقوم على قواعد بيداغوجيا الحرية عام 1927 و قد عاش حياته مناضلا في سبيل نشر السلم نال جائزة نوبل للأداب عام 1950.	إلقائية

بعد الاطّلاع على 20 مذكرة تضم أنشطة الفصل الأول للغة العربية لأساتذة من ثانويات مختلفة بما فيها المذكرات الأنموذجيّة للمفتش، فإن الباحثة لم تعثر على أي أثر لوضعيّات الانطلاق كما تنص عليها منظومة المقاربة بالكفاءات ولا على مذكرة تتسم فعلا بموصفات التّدريس بالكفاءات، والأدهى من ذلك أن معظم الأساتذة يستعملون مذكرات جمعت في كتاب تحت عنوان:مذكرة الأستاذ في اللغة العربية الشعب الأدبيّة الأولى والثانيّة والثّالثة الطور الثّانوي، وتلك المذكرات كما أسلفت لا تمتّ بصلة للمقاربة بالكفاءات، فكلها ما تزال تسير على طريقة التّدريس بالأهداف، إذ لازالت تستعمل التمهيد للدرس أو الدخول في الدرس مباشرة دون تمهيد ولا تذكير، والمذكرة الوحيدة التي دوّنت وضعيّة الانطلاق لم يستوعب صاحبها بعد معنى وضعيّة الانطلاق، فكانت عبارة عن سؤال مباشر للدخول في الدرس الجديد مباشرة، بينما نجد تأكيد المنظومة الجديدة على ضرورة وضعيّات الانطلاق والوضعيّة المشكلة، ليتمّ بناء الكفاءات بالربط بين السابق واللاحق من المعارف والمهارات والمواقف بناء مستمرا متكاملا، غير أنّ هذا النمط غائب في واقع التّقويم التشخيصي بمدارسن، يؤكد ذلك التضارب بين مذكرات الأساتذة التي ماتزال تعدّ بطريقة المقاربة بالأهداف وقد تخلّت عنها المنظومة التربوية الجزائرية، إضافة إلى أن الأساتذة لا يميزون بعد بين وضعيّة الانطلاق والوضعيّة المشكلة، حيث إنّ الأولى هي تشخيص للمعارف السابقة وأما الثانيّة فهي عتبة الولوج إلى المعارف اللاحقة

لأن الباحثة لما طرحت عليهم السؤال لماذا لا توجد وضعيّات الانطلاق في مذكراتكم التّربوية؟ أجابوا صراحة:أننا نقوم بها مشافهة عن طريق الوضعيّة المشكلة، وأما المفتشون قالوا إنّ وضعيّة الانطلاق موجودة في مذكرات الأساتذة ولا يمكن للأستاذ أن ينطلق بدونها ويبدو أن ذلك لا يكون إلا في المذكرات التي تكون أنموذجا لدروس التنسيق بين الأساتذة والمفتشين، لأن الواقع يخالف إجابتهم، إضافة إلى أن النماذج أعلاه والمعدّة من طرف المفتش ليست على نموذج المقاربة بالكفاءات لأن الأخيرة ما عادت تستعمل اسم مذكرة، بل بطاقة تقنيّة للدرس. كما رأينا أنفا.

وعليه فإننا نلاحظ بأن التّقويم التّشخيصي ضعيف الاستعمال في مدارسنا اليوم؛ مما يترتب عليه الاختلال في العمليّة التعلّمية وهو ما يبرر الضعف اللغوي لدى المتعلمين اليوم

ثانيّا- حول واقع التّقويم المستمر: إن التّقويم بمفهومه الحديث هو عمليّة مستمرة يُقصد منها متابعة نمو التّلميذ في كل مراحل العمليّة التعلّميّة نموا متكاملا داخل الفصل الدّراسي وخارجه يشمل جميع أعماله و نشاطاته وعدم الاكتفاء بعلامات الاختبارات الفصليّة، ولعل من أبرز وسائله اختبار الأداء وحقيبة الإنجاز، وفي الترتيبات الأساسيّة للتقويم التربوي حسب كتاب بوبكر بن بوزيد فإن الأساتذة ملزمون بتقويم المتعلّمين على أساس المهارات وجميع النشاطات وألا يعتمدوا على قيّاس المعارف الذهنيّة للّتلاميذ، ولمعرفة واقع التّقويم المستمر لدى أساتذة التّعليم الثانوي تم طرح الأسئلة التّاليّة:

-ما هي الآليّات التي تستخدمها في التّقويم المستمر لتقيس بها تقدم مستوى تلاميذك اللغوي؟

-هل تستعمل حقيبة الإنجاز PORTFOLIO في تّقويم المتعلّمين؟

فكانت إجاباتهم كمايلي:

- أن20 أستاذا كانت إجابتهم: أضع نقطة التّقويم المستمر ارتجالا، وقد بلغت نسبنهم: 35% أستاذا.

- وأن40 أستاذا يضعون نقطة التّقويم المستمر على الشكل التّالي (5نقاط للسّلوك،5نقاط للمشاركة، 5 نقاط للواجبات المنزليّة، 5 نقاط للحضورو استحضار الأدوات المدرسيّة) وهو ما يعادل66.66% أستاذا"ة".

ولكن حتى لو اعتبرنا ذلك تقويما مستمرا يبقى تقويما انطباعيّا بعيدا كل البعد عن الموضوعيّة إذ لا ضابط له، فعلى أي محكّ تم قيّاسه؟ على اعتبار أنه يوجد الكثير من شبكات التقويم الموضوعيّة.

- أما عن استعمال حقيبة الإنجاز فلا يستعملها أحد من الأساتذة.

- أشار أحد المفتشين إلى أنه يوجد وثيقة تشريعيّة تنص على جمع أعمال التّلاميذ في مصفوفة وتقوّيمهم على أساسها.

إن إصلاح التربية بالجزائر لم يتكلم صراحة عن التقويم المستمر رغم تصنيفه في كشف نقاط المتعلّمين وإنما أشار إليه فقط من خلال ذكره للمفهوم الجديد للتقويم ولم يعط أي طريقة تضبط إجرائه كتلك التي خصّ بها التقويم التّشخيصي.

لذلك نجد أن الأساتذة لا يولون هذا النوع من التّقويم أي اهتمام ولا يكلفون أنفسهم مشقّة لاختراع الأساليب لتقويم تلاميذهم تقويما موضوعيّا.

وبناء على ذلك فإن التّقويم المستمر الذي هو أحد الطرائق الحديثة للتقويم لا أثر له في المدرسة الجزائرية وأن الأساتذة لا يزالون يقوّمون المتّعلمين بالطرائق التّقليديّة التي تعتمد الاختبارات أو الفروض الفجائية أداة للقيّاس أو يلتزمون الطريقة الانطباعيّة.

- **المبحث الثالث: واقع التّقويم التكويني (البنائي):**

هو ذلك التّقويم الذي يساير بناء التّعلّمات(أثناء الدّرس) للوقوف على مدى مسايرة عملّية التّعلم للخطة المرسومة لأجل تحقيق الأهداف، إذ يشكل تغذيّة راجعة للمعلم والمتّعلّم معا، فمن خلاله تتم عمليّة الاستمرار إن كانت النتائج جيدة أو يقوم بعمليّة التّعديل إن كانت النتائج في أغلبها سلبية، وعلى أساس ذلك عمدت الدراسة إلى تحليل بعض من التمارين اللغوية للفصل الأول الموجودة في كتاب النصوص للسنة أولى جذع مشترك

آداب، من حيث الكم والنّوع وباعتبار أن المنظومة الحديثة تعتمد المقاربة النّصيّة، فإن الدراسة ستركز على التمارين اللغوية الموجودة بعد نهاية كل نص أدبي وتواصلي ضمن الفصل الأول موزعة كمايلي:

بعد رافدي النحو والبلاغة: وتدعى إحكام موارد المتعلّم وضبطها تتدرّج في ثلاثة مجالات هي:

أ -في مجال المعارف.

ب -في مجال المعارف الفعليّة.

ت -في مجال إدماج أحكام الدّرس.

ث -بعد رافد العروض و تدعى تلك التمارين أختبر معرفتي.

ج -بعد المطالعة الموجهة و تدعى أستثمر المعطيّات بحيث تكون تمارين شاملة لما أخذ في الوحدة التّعليميّة.

أولا-من حيث الكم: حيث بلغ عددها ما يلي:[1]

القواعد:6 تمرينات من أصل **24** أي بنسبة:**25%.**
البلاغة:**4** من أصل **24** أي بنسبة:**16.66%.**
أستثمر المعطيّات:**5** من أصل **12** أي بنسبة **41.66%.**
العروض:**5** من أصل **12** أي بنسبة **30%.**
المجموع: **20** تمارينا لغويا من مجموع **72** تمارينا لغويا، أي بنسبة:**27.77%** من المجموع الكلي للتمارين اللغوية المقررة.

جدول رقم:01 يوضح النسب المئوية لأسئلة أستثمر المعطيات

[1] الكتاب المدرسي للسنة الأولى جذع مشترك آداب،ديوان المطبوعات المدرسية،2014/2013،ص 96/15.

وقد وردت هذه التّمارين اللغوية عقب كل درس سواء أكانت بعد نص أو في شكل أسئلة فرديّة كما هو موّضح في الجدول التّالي:

1- أسئلة قواعد اللغة:

الدّرس	المجال المعرفي	عدد الأسئلة
جزم الفعل المضارع	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	05
	ج-مجال إدماج أحكام الدّرس	01
رفع الفعل المضارع ونصبه	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	01
	ج-مجال إدماج أحكام الدرس	01
المبتدأ و الخبر	أ-مجال المعارف	01
	ب- مجال المعارف الفعليّة	03
	ج-مجال إدماج أحكام الدرس	01
كان وأخواتها	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	02
	ج-مجال إدماج أحكام الدرس	01
لا" النافيّة للجنس	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	03
	ج-مجال إدماج أحكام الدرس	01
المفعول به	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	02
	ج-مجال إدماج أحكام الدرس	01

جدول رقم:02 يوضّح توزيع الأسئلة النّحوية على الدروس المقررة في الفصل الأول

وهكذا فإن مجموع التمارين اللغوية في قواعد اللغة حسب مقرر السنة أولى جذع مشترك آداب للفصل الأول والذي يمتدّ من الوحدة التّعليميّة الأولى إلى الوحدة الخامسة بلغ 23 سؤالا نحويا موزعة كما يلي:

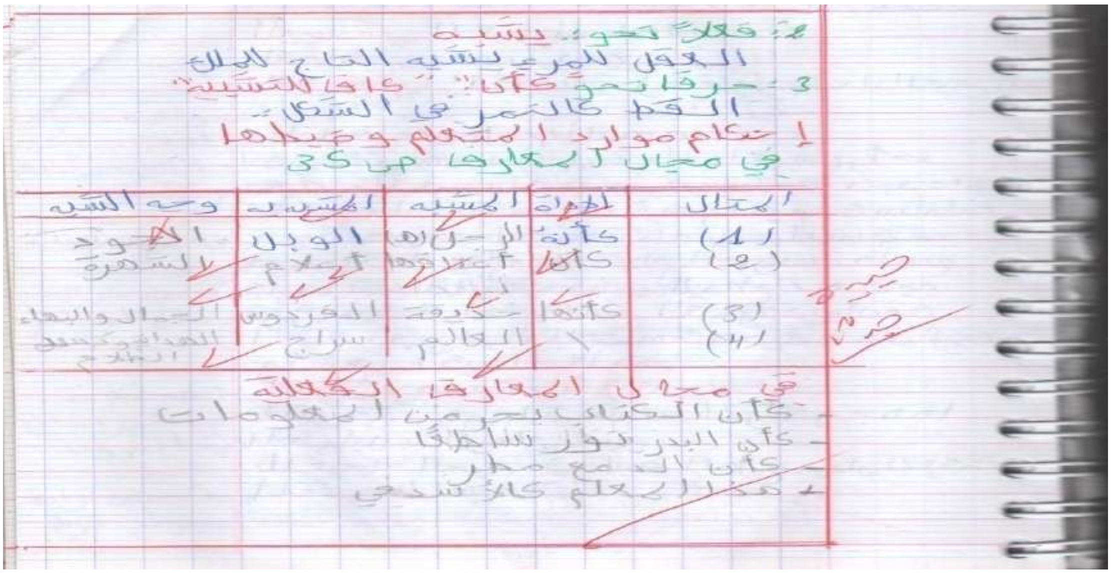
المجال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
مجال المعارف	06	%26.08
مجال المعارف الفعليّة	11	%47.82
مجال إدماج أحكام الدّرس	06	%26.08

جدول رقم:03 يوضح نسب أسئلة القواعد المقررة في كتاب السنة أولى ثانوي،ج.م.آ للفصل الأول.

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه على قلة التمارين اللغوية المقررة للفصل الأول، والذي لا يخدم أبدا نمو الكفاءات اللغوية عند متعلّمي هذا المستوى علما أنهم قسم التّخصص، يبدو عدم التكافؤ بين المجالات المعرفيّة في طرح الأسئلة واضحا، حيث حازت أسئلة مجال المعارف الفعليّة على نسبة 47.82%، ثمّ يأتي بعدها كل من مجال المعارف ومجال إدماج أحكام الدرس بنسبة 26.08%، رغم أنّ التعليمية الحديثة تؤكد على ضرورة التوازن في طرح الأسئلة التّقويمية بين المجالات المعرفيّة بحيث يجب أن تكون شاملة لجميع مستويات المعرفة دون أن تغلب جانبا منها عن الآخر لتنمو المهارات اللغوية لدى المتعلمين نموّا متكاملا غير أن النسب تبين أن مستوى التطبيق حصل على حصة الأسد من هذه الأسئلة التي جاءت في أشكال متنوعة مثل: تمارين ملء الفراغ...، هات جملا...، ركب ثلاث جمل...بينما اعتمدت أسئلة مجال المعارف عين الجمل...، استخرج من النّص...، وأما أسئلة إدماج أحكام الدّرس فقد جاءت على صيغ كثيرة لم تجاوز المستويّات الدّنيا من المعرفة وهي المعرفة والفهم والتطبيق وهذا يعود بنا إلى التّقويم التّقليدي، هذا إنّ كان الأستاذ يطبق فعلا في القسم مع المتعلمين كلّ المجالات المعرفيّة، إضافة إلى هذا وفي كثير من الأحيان فإن الأستاذ لا يطبق في القسم مع التلاميذ إلا المجال الأول للمعارف ممّا يؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة للمتعلّمين بممارسة للغة

والتّدرب عليها كما تنصّ على ذلك منظومة المقاربة بالكفاءات أمثلة من كراس المتعلمين.

شكل رقم:03



2-أسئلة البلاغة: وتأتي التّمارين البلاغيّة بالصيغة نفسها التي جاءت عليها التمارين اللغوية في قواعد اللغة، وهي موضّحة في الجدول التّالي:

الدّرس	المجال المعرفي	عدد الأسئلة
التّشبيه و أركانه	أ – مجال المعارف	01
	ب –مجال المعارف الفعليّة	03
	ج – مجال إدماج أحكام الدّرس	01
المجاز اللغوي	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	01
	جـ-مجال إدماج أحكام الدّرس	01
المجاز المرسل	أ-مجال المعارف	01
	ب-مجال المعارف الفعليّة	01
	جـ-مجال إدماج أحكام الدّرس	01

جدول رقم04 يوضّح توزيع أسئلة البلاغة على الدروس المقررة في كتاب السنة الأولى ج.م.أ للفصل الأول.

فمجموع أسئلة البلاغة في الفصل الأول بلغ **11 سؤالا** من أصل **31** أي بنسبة**35.48%** ، لكن وعلى الرغم من أنها نسبة مقبولة مقارنة بالأصل لكن تبقى ضعيفة وتأتي هذه الأسئلة بعد ما يكون المتّعلّم قد تعرّف على هذه الظواهر البلاغيّة ضمن دراسة النّصوص لتساهم في تنميّة

المهارات اللغوية التّذوقيّة لدى متعلّم السنة أولى ثّانوي قسم التّخصص، إلا أننا نجدها ضئيلة جدا لا تلبي حاجة المتّعلمين لمثل هذا المستوى ولا تفي بالغرض, لأن عددها غير كاف للنهوض بمستوى المتعلّمين فيما يخص تنمية الحس الفنّي التّذوقي.

وممّا لوحظ على أسئلة البلاغة هو أن المجالين (أ و ب) كانت أسئلتهما تقليديّة بحتة لم تتجاوز المستويات العقليّة الدّنيا وهي المعرفة والفهم والتطبيق، بينما كان المجال (ج) وهو مجال الإدماج يشمل كل مستويات المعرفة؛ وهو ما تصبو إليه المنظومة الحديثة، كان الأفضل أن يطرح سؤالا إدماجيا واحدا بعد كل درس كمؤشر على بناء الكفاءة دون الإسراف في الأسئلة التي لا تقيس إلا مستوى واحدا, وسنتطرق إلى ذلك بالتمثيل في الحديث عن نوع الأسئلة ومستوياتها، ولا ندري ما الهدف من وراء هذا المزج بين الأسئلة التقليدية والحديثة؟ لأن منظومة المقاربة بالكفاءات تتطلب تقويما شاملا.

3- أسئلة العروض: إن متعلّم السّنة الأولى ثانوي تخصص أدب في أمس الحاجة إلى ترسيخ الأبجديّات الأولى للكتابة العروضيّة وقواعد التقطيع، والتّعرف على أوزان بعض البحور الشعرية العربيّة يُركّز فيها على اكتساب المهارات الأدائيّة، وخاصّة في الفصل الأول من السنة الدّراسية الذي يعتبر محطّة تقويمية، ثمّ التّدرج في ولوج عالم البحور والأوزان وموسيقى الشّعر، غير أن التدريبات فيما يخص العروض شبه محتشمة فهي لا تساهم على الإطلاق في تنميّة مهارات موسيقى الشعر ولا تنميّة الحس التذّوقي الفنّي لدى المتعلّمين وقد جاءت بصيغة: أختبر معرفتي، وهي عبارة عن تطبيق فوري للدرس لا غير، وهذا فإنّه لا يصلح أن يدّعى تقويما، الجدول رقم:05 التّالي يوضّح ذلك:

الـــدرس	عدد الأســئلة
الكتابة العروضيّة	01
القافية وحروفها	01
القافيّة المطلقة والقافيّة المقيّدة	00

جدول رقم:04 توزيع أسئلة العروض على الدّروس.

وكما نلاحظ أن عدد أسئلة العروض بلغ سؤالين من ثلاثة دروس وهو عدد ضعيف جدا كما لأقسام التّخصص، كم أنها ضعيفة مقارنة بأسئلة القواعد والبلاغة، والأسوأ أنّ التّطبيق على تلك الدّروس أضعف, بحيث لا تتبع كل دروس العروض بأسئلة تطبيقيّة.

4- أسئلة أستثمر المعطيّات: هي أسئلة تأتي بعد نهاية كل وحدة تعليميّة تشتمل على مجموعة من الأسئلة المتنوّعة حول دروس تلك الوحدة بما فيها أسئلة المعجم والصرف وقد بلغ عددها في كتاب السنة الأولى **09** منها **05** موزعة من الوحدة **01** إلى الوحدة **05**، وبلغ عدد الأسئلة التي تتضمنها تلك الوحدات التطبيقيّة **49** سؤالا، **31** سؤالا موزعة على وحدات الفصل الأول أي بنسبة **63.26%**، وما ميّز هذه الوحدات التّطبيقيّة أنه لا معيار ضابط لها في طرح الأسئلة وخلق التوازن بينها، إذا إنّها تغلّب أسئلة القواعد على أسئلة بقيّة الأنشطة الأخرى، كما أنها لا تلتزم نمطا معيّنا في طرح الأسئلة ولا شكلا بعينه، وإنما تطرحها حسب الدروس، فنجدها تطرح أسئلة حول المعجم والصرف والإعراب وفي البلاغة والعروض والقواعد وفي النصوص والمطالعة والتّعبير، وما يمّيزها أيضا أنها تركز على أسئلة المستويات العقليّة الدّنيا كاستخرج من النص، أو حدد مايلي من النّص، أو ابن جملا على النمط التّالي...وأن نسبة أسئلة الإدماج شبه منعدمة بها، والأمثلة كثيرة في الكتاب المدرسي.

ثانيا من حيث النّوع: إنّ التعليميّة الحديثة للغة باتت لا تعتبر القواعد النّحوية هدفا في حد ذاتها وإنما وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وقد خطأت المعلمين والقائمين على تعليم اللغة الذين أثقلوا كاهل المتّعلمين بشوارد القواعد وشواذها، ووفقا لذلك المنظور الجديد أكدت على ضرورة أن يكون التّقويم شاملا متكاملا لا يقف عند مستوى معرفي واحد ولا يعتمد وسيلة تقويميّة واحدة، وذلك بالتّنويع في الأسئلة اللغوية لأن ما يصلح لتعليمية الأصوات لا يصلح لتعليمية الأبنية...وغيرها.

غير أنّ المحلل للتمارين اللغوية في كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب عامة والوحدات الخمس الأوائل منه خاصة يلاحظ أنّ ملامح التعليمية الحديثة لا تكاد تظهر مقارنة بأسئلة الطريقة القديمة والتي تجاوزتها منظومة المقاربة بالكفاءات حيث طغت الأسئلة التحليلية والتركيبية التي لا تنتقل بالمتّعلم من المستويّات الدنيا للمعرفة، إلى الأسئلة الإدماجيّة، وفيما يلي ستورد الدراسة أمثلة على تلك التمارين التّقليّديّة.

1 –**التمارين التحليليّة التّركيبيّة:**هي تلك الأسئلة التي تقيس الحفظ و الفهم والتفسير، وقد بلغت في الكتاب المدرسي **136** سؤالا منها **65** سؤالا في الوحدات الخمس الأولى، أي بنسبة:**47.79** منها **61** سؤالا في الفهم أي: بنسبة**93.84%** في حين لم تتجاوز أسئلة الإدماج وهي جوهر عمليّة التّقويم بمفهومه الحديث **13** سؤالا أي بنسبة **07.69%** ،منها **04** أسئلة للإدماج من إجمالي أسئلة الفصل أي بنسبة**06.15%** وهي نسب ضعيفة جدا لا تجسد أبدا منظومة المقاربة بالكفاءات التي تعتمد الإدماج أساسا في عمليّة التّقويم، مما يؤكد أنّ التّقويم بالمدرسة الجزائرية مازال تقليديا، هذا إذا كان الأستاذ يطبق كل هذه الأسئلة داخل القسم ويقوم بتصحيحها ومراقبتها، دون أن نتكلّم عن إن كانت تلك الوضعيّات الإدماجية بنيت بالشكل الصحيح أم لا.

ويمكننا تصنيف الأسئلة الموجودة في كتب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب حسب الفصل الأول على سبيل التمثيل لا الحصر كما يلي:

أولا–أسئلة التحليل والتركيب: إنّ التّقويم من خلال التمارين اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى آداب مازال يركز على المعارف والقدرة على استرجاعها،ثم الفهم والتطبيق كما سنلاحظ فيما يلي:

1 -أسئلة الاستخراج: بلغ عددها في الفصل الأول **53** سؤالا من أصل **65** سؤال تقليديا أي بنسبة **81.53%** مسّت مجمل الدروس المقررة وهو توزيع غير منطقي للأسئلة على الوحدات والدروس.

أمثلة عن تلك الأنشطة من الكتاب:

استخرج الأفعال الناقصة في ما يأتي وعين أسمها وخبرها[1] .

استخرج أركان التشبيه مما يأتي[2] .

2 -**أسئلة التركيب:** يطلب من المتّعلم أن يركب جملا تطبيقا على قاعدة معيّنة مثل:

- ابن تشبيها من الألفاظ التّالية، أو ركب جملا على منوال الأمثلة...وغيرها.

- استعمل كل لفظة من الألفاظ الآتية مجازا وفق ما يقابله .

- **أسئلة التحويل: وفيها يطلب** من المتعلّمين تحويل صيغة إلى صيغة أخرى أو مفرد إلى مثنى، التّقديم والتأخير...وغيرها وعددها **03** أسئلة في الفصل الأول أي بنسبة **05.66%** مثال:

- صرف الفعل " يضيء" في الماضي والمضارع مع ضمائر الجمع الغائب نفس.[3]

3 -**أسئلة الإعراب:** فإننا لم نعثر إلا على سؤالين للإعراب أي بنسبة**03.77%** مثال:

- أعرب ما يأتي : " فالعالم يؤدي واجبه حين ينفع الناس بعملة مُعلماً أحيانا وعملا في الحياة اليومية أحيانا أخرى " ص77

4 -**أسئلة ملء الفراغ:** ولم نجد في وحدات الفصل الأول إلا **02** تمارين أي بنسبة **03.77%**، أمثلة من الكتاب.

- أكمل العبارات الآتية بمبتدإ مناسب أو خبر .

من شيم الفارس ...، وخير جليس في الأنام ...، ....خير لكم، ما ... الطلاب واجباته، الكلام ... والسكوت ...ص43 الكتاب المدرسي

[1]- الكتاب المدرسي للسنة الأولى جذع مشترك آداب، ص 54،ديوان المطبوعات المدرسية، 2014/2013.

[2]- المرجع نفسه, ص 35.

3

ثانيا التّمارين التواصليّة: هذا النوع من التمارين اللغوية هو لب العمليّة التقويمية الحديثة، إلا أنها أهملت وطغت عليها الأنماط الأخرى حيث لم تتجاوز الأربع أسئلة في الفصل الأول أي بنسبة **07.54%** من ذلك:

- قمت برحلة سياحية, وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك .

أخبره بما شاهدته من مناظر نالت إعجابك مستخدم المجاز اللغوي في تعبيرك

وقد اكتفت الدّراسة بتحليل التمارين اللغويةّ من حيث الكم والنّوع فقط دون التطرق إلى المضمون، لأن علاقتها بمضامين المقرر كانت حتميّة لأنها كانت تأتي بعد الدروس مباشرة وتجيب عن مضامينها.

- **المبحث الرابع واقع التّقويم التحصيلي:**

تلقى الاختبارات اهتماما كبيرا من طرف الأساتذة والقائمين على التّعليم لأنها في نظرهم أداة قيّاس حاسمة لنواتج التّعلم، فنجدهم يبذلون جهودا كبيرة لإعدادها فتعقد لها النّدوات والاجتماعات التنسيقيّة من أجل بناء اختبار يكون في متناول مستوى المتّعلمين، أو لأجل بناء اختبار جيد دون النظر إلى مستوى المتعلّمين متجهين في ذلك بين الصعوبة والسهولة، وبين المختصر والمطوّل وهذا ما يؤكد النظرة القديمة للتقويم التي لا تميّز بين عمليّة التّقويم وبين الاختبارات التّحصيليّة, فكيف يقوّم الأساتذة في مدارسنا اليوم متعلّميهم بأداة الاختبارات؟ وهل تبنى هذه الاختبارات وفقا للمنظومة الحديثة التي تعتمد على الإدماج لبناء الكفاءات وتقويمها؟ .

للإجابة عن تلك الأسئلة جمعت الباحثة مجموعة من اختبارات الفصل الأول للسنة الأولى جذع مشترك آداب لموسم 2017/2016 كأنموذج للدراسة قصد الوقوف على واقع التقويم التحصيلي من خلال بناء الاختبارات الفصليّة، مقتصرة على اختبارات الفصل الأول، لأن دراسة تحليل المحتوى هي أداة مساعدة من جهة ومن جهة أخرى أنّ الفصل الأول يعدّ محطّة لتقويم متعلّمين قادمين من مستوى أدنى باعتبار أن السنة الأولى ثانوي حلقة مفصليّة بين

مرحلتين, وبعد الاطّلاع على تلك الاختبارات اتّخذنا أربعة منها عيّنة للدراسة والتّحليل لمعرفة أنواع الأسئلة التي يعتمدها الأساتذة و والمستويات المعرفيّة المستهدفة فيها، وما مدى مطابقتها لمعايير الاختبار الجيّدة، فقسمنا الدراسة التّحليلية لها إلى نقطتين هما:

أولا: أسئلة الاختبارات من حيث الكم: لقد وصل عدد اسئلة الاختبارات الأربعة لمادة اللغة العربيّة السنة الأولى شعبة آداب إلى 49 سؤالا بمعدل 12 سؤالا في الاختبار الواحد بحيث لا يقل عن اثنتي عشر اختبارا ولا يزيد عن ثلاثة عشر، وبتحليلها تمّ التّوصل إلى ما يلي:

اختبارات الفصل الأول 2017	أنواع الأسئلة			المجموع
	البناء الفكري	البناء اللغوي	الوضعيّة الإدماجية	
ثانوية لقصر	05	06	01	12
ثانوية المتشعبة	05	06	01	12
ثانوية مولود قاسم	06	06	01	13
ثانوية علي ملاح	05	06	01	12
المجموع	21	24	04	49
النسب المئوية	%42.85	%48.97	%8.16	%100
	%91.82		%8.16	%100

جدول رقم:06 يوضّح توزّع الأسئلة على فقرات اختبار الفصل الأول للسنة الأولى ثانوي ج.م.آ.

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو غلبة الأسئلة التّقليديّة شبه المقاليّة والتي تبتعد عن الموضوعيّة إذ بلغ عددها في هذه الاختبارات الأربع 45 سؤالا بنسبة 91.82% بينما لم تتجاوز أسئلة الإدماج **04** أسئلة أي بنسبة **8.16%**، وهذا أمر غير مقبول نهائيا في مدرسة المقاربة بالكفاءات التي تؤكد على ضرورة إدماج الموارد المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لحل مشكل واجه المتّعلم بحيث يكون هذا المشكل من صميم انشغالاته الحياتيّة، ومازلنا نطرح السؤال عن جدوى هذه الأسئلة التي لا علاقة لها بآليات التّقويم الحديثة وبخاصة بناء الاختبارات؟

ونورد اختبار ثانويّة القصر الجديدة للتمثيل على ذلك.

أنموذج اختبار الفصل الأول:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية ورقلة
ثانوية القصر الجديدة

الموسم الدراسي2017/2016
السنة: الأولى ج م آ 1و2
المدة: 2 سا

اختبار الثلاثي الأول في مادة اللغة العربية وآدابها

النص: قال عنترة بن شداد:

- أنا في الحرب العواني غير مجهول المكان
- أينما نادى المنادي في دجى النقع يراني
- وحسامي مع قناتي لفعالي شاهدان
- إنني أطعن خصمي وهو يقظان الجنان
- إنني ليث عبوس ليس لي في الخلق ثان
- خلق الرمح لكفي والحسام الهندواني
- ومعي في المهد كانا فوق صدري يؤنساني
- فإذا ما الأرض صارت وردة مثل الدهان
- والدماء تجري عليها لونها أحمر قاني
- فاسمعاني نغمة الأسـ ـياف حتى تطرباني
- أطيب الأصوات عندي حسن الصوت الهندواني
- وصرير الرمح جهرا في الوغى يوم الطعاني

أثري رصيدي اللغوي: الحرب العواني:الحرب الشديدة،النقع:الغبار،القناة:الرمح،الجنان:القلب،ليث عبوس:أسد قوي، الحسام الهندواني:السيف الجيد المصنوع بالهند،قان:شديد الحمرة،صرير:صوت الريح

الأسئلة:

ا- البناء الفكري(12ن):

1- بم افتخر عنترة في البيت الأول؟وهل لبى فيما دعي إليه؟
2- عنترة صاحب حرب وإقدام،عين هذه الصفة من خلال الأبيات؟
3- بماذا وصف عنترة خصمه في البيت الرابع؟علل
4- "خلق الرمح والحسام لكفي" بم توحي هذه العبارة؟.
5- ما هي مظاهر بيئة الشاعر من خلال القصيدة؟

ب- البناء اللغوي(08ن):

1- ما نمط النص؟حدد خصائصه
2- استخرج من البيت الخامس والثامن تشبيها وبين أثره في المعنى
3- تكرر ضمير في جل النص ،ما هو؟ وعلام يدل هذا التكرار؟
4- استخرج من النص جملة اسمية وبين اسمها وخبرها.
5- أعرب ما تحته خط في النص
6- اكتب البيت الأول كتابة عروضية وحدد القافية وحروفها

ج الوضعية الإدماجية:

للتسامح دور كبير في حفظ المجتمعات وتقوية الروابط بين الأفراد في المجتمع، اكتب فقرة لا تتجاوز عشرة (10)أسطر، تتحدث فيها عن هذا الدور، موظفا ما أمكن من المجاز لا النافية للجنس، كاد أو إحدى أخواتها.

بالتوفيق

ونؤكد على أن كل الاختبارات قد بنيّت بهذا الشكل.

ثانيّا: من حيث النّوع: توزّعت الأسئلة كما يلي:

- **أسئلة البناء الفكري:** ضمّت أسئلة فهم النّص وتفسير ما جاء فيه من معارف وأفكار مثل

بم-يتوعد الشاعر "النعمان بن المنذر" في نصه؟ حدد العبارات الدالة على ذالك./ ثانوية علي ملاح.

ممّا تعجب الشّاعر في البيت الأول؟ /اختبار ثانوي عبد المجيد بومادة

- **أسئلة البناء اللغوي:** وتضمّنت أسئلة الفهم والتّطبيق والتّحليل الخاصة بالنحو والصرف والبلاغة والعروض, مثل :

اكتب البيت الأول كتابة عروضية, محددا قافيته وحروفها ./من اختبار ثانوية عبد المجيد بومادة.

كون جملة مفيدة مستعملا فيها الأداة "مهما" مع تشكيل الجملة./من اختبار ثانوية مولود قاسم.

- **أسئلة الوضعيّة الإدماجيّة:** هي الأسئلة التي تترجم النظرة الحديثة للتقويم، فيها يطلب من المتعلّم أن يحرر نصا في موضوع معين له علاقة بنص الاختبار، موظفا جملة من موارده اللغوية التي تلقاها خلال تلك الفترة الدّراسية وتتألف من عنصرين هما:

- **السند:** يُقدّم فيه تمهيد للموضوع في شكل عناصر مساعدة يتحدّد للمتعلّم من خلالها سيّاق الوضعية.

- **التّعليمة:** يُحدّد فيها المطلوب المنتظر من المتعلّم إنجازه إضافة إلى تحديد التعليمات التي يجب عليه الالتزام بها في إنتاجه كعدد الأسطر ونمط النّص والمسائل اللغوية الواجب توظيفها مثال01 :الوضعية الإدماجية لاختبار ثانوية مولود قاسم

إن صـــلاح المجتمع بصـــلاح الفـــرد, فما أجمـــل أن يجمع أفراده روابط المحبة والتسامح والإخاء .

المطلوب : حـــرر فقـــرة تبيـــن مـــن خـــلالها أهمـــية القـــيم فـــي تمـــاسك المجتمـــع بتـــوظيف ثـــلاثة أفعـــال مضـــارعة منصـــوبة وثـــلاثـــة أحـــرف مشبـــه بـــالفعـــــــــــــل .

- **ملاحظة :** خط تحت التوظيفات .

مثال 02 : الوضعية الإدماجية لاختبار ثانوية علي ملاح.

اكتب فقرة تتحـــدث فيهـــا عـــن ضـــرورة الاعتمادة على النفس والابتعادة عـــن التواكل فهـــو مقبـــرة للآمال وتضييق لأفـــاق الطموح, موظفا ما يناسب من التشبيـــه والحـــروف المشبهة بالفعل.

فمن خلال الوضعيّتين نلاحظ أن الأولى التزمت بشكل الوضعيّة الإدماجية التي تنص عليها التّعليميّة الحديثة من حيث الشكل والمضمون فقد احتوت على السند والوظيفة والتعليمات، بينما الثّانية لم تلتزم ذلك،بحيث دخل في الوظيفة و التعليمات (اكتب فقرة تتحدث فيها...) دون أن يمهد لها ويربطها بالموضوع، ثمّ لم يحدد عدد الأسطر الواجب الوقوف عندها وهو عنصر هام جدا لقيّاس ناتج التعلّم.

ثالثا: من حيث مستويات المعرفيّة تحرص التعليميّة الحديثة على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع مستويات المعرفة الذهنيّة والحس حركية والوجدانية (المواقف) والجدول التالي يوضح ذلك :

الاختبار الثانويات	أنواع المعرفة		
	الذهنية	الحس حركية	الوجدانية
المتشعبة	08	02	01
مولود قاسم	11	02	01
لقصر	05	02	01
علي ملاح	10	03	01
المجموع	34	07	03
النسب المؤوية	%73,91	%15,21	%6,52

جدول 07 يوضح مستويات المعرفة في أسئلة الاختبار

نلاحظ من خلال الجدول أن أسئلة المستوى الذهني غلبت على المستويات الأخرى حيث بلغ عددها في الاختبارات الأربعة **34** سؤالا من أصل **46** سؤالا أي بنسبة **%73,91** بينما بلغ عدد أسئلة المستوى الحس حركي **07** أي بنسبة **%15,21** وتأتي في المرتبة الأخيرة أسئلة المستوى الوجداني بعدد **03** أسئلة أي بنسبة **%6,52** وهي نسب ضعيفة جدا مقارنة بالمستوى الأول, وعليه فإنّ عدم التوازن في توزيع الأسئلة بين المستويات المعرفية يظهر جليا وهذا ما ترفضه منظومة المقاربة بالكفاءات في التقويم فهي تحرص على ضرورة أن يكون التقويم شاملا متوازنا في كل مستويات المعرفة دون تغليب أحد على الأخر .

• المبحث الخامس الاستبانة:

وصف الاستبانة: تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من 19 فقرة وقد وضع لكل فقرة خمس تقديرات لدرجة الاستخدام هي:(دائما،غلبا،محايدا،أحيانا،نادرا).

صدق الاستبانة:

1 صدق المحكمين: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية تضمّ 10 فقرات على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التّربية والأساتذة؛ لإبداء رأيهم في دقة وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للأبعاد التي وُضعت لقيّاسها، فتمّ اقتراح التفصيل في بعض الفقرات وتعديل بعضها لتصبح الاستبانة مكوّنة من 19 فقرة.

2 صدق الاتساق الدّاخلي: وقد تمّ من خلال الاعتماد على نظام الSPSS- فكانت النتائج كمايلي:

نتائج الدراسة:

- **جدول رقم08 يبين توزيع المبحوثين حسب الجنس:**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	17	35.4
أنثى	31	64.6
المجموع	48	100.0

- **جدول يبين توزيع المبحوثين حسب نوع التوظيف:**

نوع التوظيف	التكرار	النسبة المئوية
توظيف مباشر	37	77.1
خريج معهد	11	22.9
المجموع	48	100.0

- **جدول يبين توزيع المبحوثين حسب المؤهل التعليمي:**

المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
ثانوي	6	12.5

ليسانس	29	60.4
دراسات عليا	13	27.1
المجموع	48	100.0

- **جدول يبين توزيع المبحوثين حسب الأقدمية:**

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	12	25.0
من 5 إلى 10 سنوات	22	45.8
أكثر من 10 سنوات	14	29.2
المجموع	48	100.0

مقياس التقويم اللغوي :

-**ثبات المقياس:** تمّ حساب الثبات من خلال ألفا كرونباخ، فمن خلال الجدول يمكن أن نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ 0.795 وهي أكبر من 0.70، وهو ما يشير الى ثبات النتائج في حالة إعادة تطبيق الاستبيارة مرة أخرى، أو بصفة أخرى 79.5% من عينة البحث ستكون ثابتة في إجابتها في حالة ما إذا قمنا باستجوابهم من جديد وفي الظروف نفسّها، وهي نسبة توضح المصداقية العالية للنتائج التي يمكن استخلاصها.

جدول رقم : يوضح معامل الثبات ألفا لكرونباخ لمقياس التقويم اللغوي

عدد العبارات	قيمة ألفا لكرونباخ
19	0.795

- **اتجاه المقياس:** من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين حول مقياس التقويم اللغوي تمّ تحديد المستوى المرجح له بناء على قيمة المتوسط الحسابي كما يوضحه الجدول الموالي:

حيث تمّ تحديد مجال المتوسط الحسابي المرجح من خلال حساب المدى (5−1=4) ثم تقسيمه إلى3 للحصول على طول الخلية (4/3=1.33) ثمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة

في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأدنى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1- 2.33: منخفض

2.34-3.66: متوسط

3.67- 5: مرتفع

جدول رقم : يوضح مجال المتوسط الحسابي لكل عبارة والانحراف المعياري لمقياس التقويم اللغوي وفي الملحق نسخة للاستبانة:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الوزن النسبي
العبارة 1	4.73	0.57	مرتفع	94.6%
العبارة 2	4.02	1.10	مرتفع	80.4%
العبارة 3	3.79	1.18	مرتفع	75.8%
العبارة 4	3.92	1.20	مرتفع	78.4%
العبارة 5	4.40	0.92	مرتفع	88%
العبارة 6	3.88	1.21	مرتفع	77.6%
العبارة7	4.10	0.99	مرتفع	82%
العبارة 8	3.83	1.06	مرتفع	76.6%
العبارة9	3.56	1.15	متوسط	71.2%
العبارة 10	4.23	0.97	مرتفع	84.6%
العبارة 11	3.98	1.16	مرتفع	79.6%
العبارة 12	4.58	0.90	مرتفع	91.6%
العبارة 13	4.23	1.06	مرتفع	84.6%
العبارة 14	4.21	1.20	مرتفع	84.2%
العبارة 15	3.31	1.50	متوسط	66.2%
العبارة 16	4.58	0.79	مرتفع	91.6%
العبارة 17	4.67	0.72	مرتفع	93.4%
العبارة 18	4.63	0.73	مرتفع	92.6%
العبارة 19	4.56	0.82	مرتفع	91.2%
الدرجة الكلية للمقياس	4.17	0.41	مرتفع	83.4%

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن درجة المقياس في أغلب العبارات وفي الدرجة الكلية هي مرتفعة (باستثناء 9 و15)، بمعنى أن درجة التقويم اللغوي مرتفعة.

<u>اختبار طبيعة التوزيع:</u> لمعرفة الفروق في التقويم التربوي حسب بعض خصائص أفراد العيّنة يجب أوّلا أن نُعرف طبيعة التوزيع، فلهذا أجرينا اختبار كولمغروف سميرنوف، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم: يبين طبيعة التوزيع لمقياس: التقويم التربوي

قيمة اختبار كولوموغروف سميرنوف	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
0.110	48	0.196

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وعليه فإن مقياس التقويم اللغوي يتبع التوزيع الطبيعي، وعليه لحساب الفروق نستعمل المقاييس المعلمية (اختبار ت واختبار تحليل التباين لفيشر...).

<u>الفروق في التقويم اللغوي حسب بعض المتغيرات:</u>

- **<u>حسب الجنس:</u>**

جدول رقم : يبين الفروق في التقويم اللغوي حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكور	17	4.11	-0.720	46	0.475
إناث	31	4.20			

من خلال الجدول السابق نجد أنّ اختبار ت غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقويم اللغوي حسب الجنس.

- **<u>حسب نوع التوظيف:</u>**

جدول رقم : يبين الفروق في التقويم اللغوي حسب نوع التوظيف

التوظيف	التكرار	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
توظيف مباشر	37	4.13	-1.100	46	0.277
خريج معهد	11	4.29			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار ت غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقويم اللغوي حسب نوع التوظيف.

- **الأقدمية:**

جدول رقم : يبين الفروق في التقويم اللغوي حسب الأقدمية:

الأقدمية	التكرار	المتوسط	اختبار فيشر	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أقل من 5 سنوات	12	4.05	3.51	2	0.038
5 – 10 سنوات	22	4.09			
أكثر من 10 سنوات	14	4.40			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار فيشر دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أقل من **0.05**، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في التقويم التربوي حسب الأقدمية.

بحيث كلما زادت الاقدمية زادت درجة متوسط التقويم التربوي.

- **المؤهل العلمي:**

جدول رقم : يبين الفروق في التقويم التربوي حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط	اختبار فيشر	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ثانوي	6	4.28	0.691	2	0.506
ليسانس	29	4.19			
دراسات عليا	13	4.06			

من خلال الجدول السابق نجد أن اختبار فيشر غير دال إحصائيا لأن قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من **0.05**، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقويم التربوي حسب المؤهل العلمي.

مناقشة نتائج الدّراسة: بعد تحليل نتائج الدراسات الميدانيّة ومقارنتها بالخلفيات العلميّة التي تضمّنها الجانب النظري من البحث، نلاحظ أنّ واقع التّقويم التشخيصي في مدارسنا لا يؤدى بالمنظور الحديث، إذ أسفرت النتائج أنّ نسبة الأساتذة الذين لا يطبقون التّقويم التشخيصي في بداية السنة **83.33%** ولم تتجاوز نسبة الذين يطبقون **16.66%** دون أن

تعتمد كمرجعيّة للتقويم،أما في بداية الدرس فلا أثر له نهائيّا إذ لا وجود لوضعيّة الانطلاق التي هي جوهر التقويم التشخيصي في مذكرات الأساتذة، أما عن واقع التّقويم المستمر فيتمّ بطرائق تبتعد كل البعد عن المنظور الحديث فهي إما انطباعيّة وصلت نسبتها **35%**، وإما تقليدية بلغت نسبتها **66.66 %**، وعن التقويم التكويني فإنّ تحليل التمارين اللغوية من حيث الكم والنّوع يسفر على أنّه ضعيف لا يلبي حاجة المتّعلم في مثل هذا المستوى، ولا يرقى به إلى بناء الكفاءات المستهدفة في المنهاج، ومن حيث الكم وجدنا أنّ نسبة أسئلة المعارف الفعليّة بلغت **47.82%** تليها أسئلة المعارف وأسئلة الإدماج بنسبة **26.08%**، ومن حيث النوع لاحظنا غلبة أسئلة الحفظ والفهم على أسئلة الإدماج فقد وصلت نسبة الأولى إلى **93.84%** ولم تتجاوز الثّانية **06.15%**، وعليه فإنّ استعمال التقويم التّكويني في مدارسنا اليوم لا يسير بالطريقة التي تتطلب تقويم الأداء لا تقويم المعارف والمفاهيم الذهنيّة،أما واقع التّقويم التحصيلي فقد وصلت نسبة أسئلة المستوى الذهني **73.91%** من إجمالي الأسئلة بينما لم تفارق نسبة الأسئلة الحس حركيّة **15.21%**، تليها أسئلة المستوى الوجداني بنسبة **06.52%**، وكما هو واضح فإنّه لا يوجد توازن في توزيع الأسئلة على مستويات الموارد وهذا يثبت أنّ التقويم التحصيلي في مدارسنا هو تقوّيم تقليدي،كما أظهرت نتائج الاستبانة أنّ عمليّات التقويم بكلّ مراحله تتمّ وفق المنظور الحديث الذي يعتبر التقويم عملية شاملة ومستمرة إذ وصلت الدرجة الكلية للمقياس إلى **(4.17)** وهي درجة مرتفعة لكن من خلال الفقرة**(08)** و التي تنص على أن نتائج ارختبار تسمح بالحكم على عناصر العملية التعلمية وليس على أداء المتعلمين فقط و**(09)** التي تنص على استعمال الأستاذ التغذية الراجعة كاستراتيجية لاختبار التّقدم في العمليّة التعليمية والفقرة**(11)**التي تنص على تقويم المتعلمين استنادا على أهداف المنهاج والفقرة **(15)** التي تنص على أنّ عمليّة التقويم عند الأستاذ تنتهي بوضع علامات الاختبار، تظهر أنّ التّقويم بالمدرسة الجزائرية يسير وفق المنظور الكلاسيكي الذي تجاوزته المنظومة الحديثة، وهو مايثبت الفرضيّة الثّانيّة التي تقول :أنّ التقويم في مدارسنا اليوم يمارس وفق المنظور الذي يهتمّ فقط بإثبات عتبة النّجاح دون إيلاء الاهتمام بتحسين الأداء اللغوي لدى المتعلمين وإنما يهتمّ فقط بنسبة النّجاح كيفما كان، وننفي

الفرضيّة الأولى و التي تقول: أنّ الأساتذة يلتزمون التقويم في أنشطة اللغة العربيّة وفق منظور حديث يسمح بالحكم على التّعلم و طرائقه و وسائله وتشخيص حاجياته، مما يسمح بتنميّة المهارات اللغوية المختلفة لدى المتّعلمين، وهكذا فإنّ واقع التّقويم في مدارسنا اليوم يسير بنمط تقليدي لا يترجم سياسة الإصلاحات في المنظومة التّربوية.

- **خلاصة الفصل التطبيقي:**

تناولت الدّراسة في هذا الفصل، الجانب التطبيقي من البحث بهدف الكشف عن واقع عمليات التّقويم في المدرسة الجزائرية ومقارنتها بالخلفيّات العلميّة التي ضمّها الفصل النظري، ومعرفة درجة الاتفاق بينهما أو الاختلاف، ومن ثمّة اختبار صحة الفرضيّات من خلال تحليل نتائج الدراسات الميدانيّة، وعليه فقط تمّ التعرض فيه أولا إلى التعريف بطريقة البحث وإجراءاته من أدوات الدّراسة ومنهجها ومجتمعها وعيّنتها، وثانيّا:عرض واقع التّقويم التشخيصي من خلال الدراسة الميدانيّة المتمثّلة في المقابلة المباشرة مع الأساتذة والمفتشين، وتحليل بعض المذكرات التربويّة لبعض الأساتذة، وقد أسفرت النتائج على غيّاب التقويم التشخيصي بمفهومه الحديث في مدارسنا اليوم سواء في بدايّة السنة أو في بداية الدّرس، ثالثا تمّ التعرض إلى واقع التّقويم المستمر حيث وجدناه يتمّ بطريقة كلاسيكية بعيدة عن المفهوم الحديث،فهي إما انطباعيّة وإما عن طريق أساليب تقليدية متمثلة في المشاركة والانضباط وإحضار الواجبات المنزليّة دون أي ضابط وهي طرائق لا تمت بصلة إلى التّقويم بمفهومه الحديث، ورابعا تناول الفصل التّحدث حول واقع التقويم التّكويني من خلال تحليل التمارين اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي وبالتحديد في الوحدات الأولى منه من حيث الكم فقد وجدناها ضعيفة لا تلبي حاجة المتّعلم في مثل هذا المستوى من قسم التّخصص، ومن حيث النوع فإنّ توزيعها على مستويات المعرفة غير متوازن إذ غلبت أسئلة الفهم والحفظ على بقية المستويات لذلك فإنّ استعمال التقويم

التّكويني في مدارسنا اليوم لا يسير بالطريقة الحديثة التي تتطلب تقويم الأداء لا تقويم المعارف والمفاهيم الذهنيّة، و خامسا تناولنا واقع التّقويم التحصيلي فقد وجدناه تقليديا لا جديد فيه إلا الشكل، وبعد هذه الدراسة الميدانيّة تمّ التّطرق إلى تحليل الاستبانة عن طريق برنامج الـ SPSS الإحصائي،و قد أظهرت النتائج أيضا أنّ التقويم لا يؤدى بالمنظور الحديث وقد استدلينا بنتائج الفقرتين (09) و(15) وعليه تمّ إثبات الفرضيّة الثّانيّة ونفي الأولى.

خاتمة

- **الخاتمة:**

يعدّ التّقويم بمنظوره الحديث عمليّة شاملة ومستمرة وهو جوهر العمليّة التعليمية/التّعلميّة تنجح بنجاحه وتفشل بفشله، لذلك لقي اهتماما كبيرا من طرف لمختصين، فأجريت الأبحاث والدراسات لضبط عمليّاته وتحديد الكيفيات التي يؤدى بها من أجل تحقيق أهداف التّعلم،وقد نصّت المنظومة التربوية الجزائرية في مناهجها عن ذلك على الرّغم من أنها لم تفصّل في الكيفيّات والأشكال التي تنظم عمليات التّقويم، ومن خلال كل ما تقدّم في الفصلين النظري والتّطبيقي توّصلت الدراسة إلى النتائج التّاليّة:

– غيّاب توظيف التّقويم بمنظوره الحديث في مدارسنا اليوم رغم الإصلاح في المنظومة التربويّة الجزائرية التي أقرت تشريعاتها بإلزامية استخدام التقويم وفق منظور حديث يسمح بتقويم المتعلّم تقويما شاملا ومتكاملا، إذ لا زال يؤدى بنمط لا يتعدى عتبة النّجاح في كلّ مراحله إعدادا وإجراءا،ب حيث أنّ التقويم التشخيصي في بداية السنة الدّراسية عبارة عن اختبارات تحصيلية لا تعتمد نتائجها في عمليات التخطيط للتعليم والتعلم، وأنّه منعدم في بداية الدرس، فمازال الاعتماد على التمهيد للبدء في عمايّة التعلّم، وأما عن التّقويم المستمر؛فقد أثبتت الدراسة، يتمّ إما انطباعا، وإما في صورة اختبارات كتابيّة وهذا يخالف الوظيفة التي أنيط بها.

– تغليب المستوى الذهني في عمليّات التقويم على المستويات الأخرى لدى المتعلمين وهذه نظرة كلاسيكية للتقويم تجاوزتها التعليمية الحديثة.

– مازالت المدرسة الجزائرية تمزج بين المنهج القديم والحديث في عمليات التقويم.

– أن التقويم التحصيلي والمتمثل في الاختبارات التحصيلية لا يتمّ وفق معايير الاختبار الجيد، فقد غلب عليه تقويم الجانب الذهني على حساب الجوانب المهارية والوجدانية.

– غيّاب أدوات التّقويم الأكثر حداثة كحقيبة الإنجاز، والتقويم الذّاتي لا أثر له في عمليّة التعليم على الرّغم من أنّ المنظومة الحديثة تركز على إشراك المتعلم في عمليات التقويم.

وعليه تقترح الدّراسة مايلي:

1 –على وزارة التربية الوطنية أن تعيد النظر في برامجها التّقويمية من حيث الأسئلة اللغوية والاختبارات التحصيليّة حتى تتماشى ومنظومة المقاربة بالكفاءات، لأن المزج بين النمط القديم والحديث يؤدي إلى تشتت كلّ من المتعلمين والأساتذة وكذا المفتشين فلا يتسنى لهم الالتزام بنمط معين وهذا لا يجسد الإصلاح أبدا.

2 –أن تخضع الأساتذة والمفتشين إلى تكوين بيداغوجي مستمر يمكّنهم من التحكم في تقنيّات التّقويم بمفهومه الحديث، وكذا التمرس على آليّات ومفاهيم المقاربة بالكفاءات لأنه لا يوجد منها غير الشكل، وهذا باستثمار المعاهد الوطنيّة لتكوين مستخدمي التربية الوطنيّة.

3 –تطوير المقررات الدّراسيّة من حيث التقويم و وحدات القيّاس حتى تتماشى والتعليمية الحديثة لتعليم اللغة، أي: فرض استعمال أدوات حديثة للتقويم كحقيبة الإنجاز والأداء والتّقويم الذاتي وغيرها مما يسمح بالابتعاد عن استعمال الورقة والقلم فقط. 3

4 –فرض كيفيّة أو شكل أنموذجي لإجراء التّقويم المستمر.

5 –وحتى تؤتي عمليّة التقويم أكلها على وزارة التربية أن تلزم الأساتذة اعتماد نتائج التقويم المستمر كمرجعية للتعليم والتقويم.

وبالله التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

1 - أحمد العربي أبو شادي : تقويم الكفايات في تدريس العربية بالتعليم الثانوي والإعدادي،مؤسسة آفاق للدراسات والنشرو الاتصال،مراكش،ط1،2009.

2 - أفنان نظير دروزة : الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،دار الشروق،فلسطين،ط1،2005.

3 - أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي،دار الحامد للنشر،ط1،2012.

4 - إيميل يعقوب, المعجم المفصّل في مصطلحات اللغة العربية،جروس براس للنشر،ط1،2012،(ق.و.م).

5 - جمال بن إبراهيم القرش : مهارات التدريس الفعّال سلسلة العلوم التربوية الميسّره،دار النّجاح للكتاب للنشر و التوزيع،الجزائر،ط1،2016.

6 - حسن شحاته وآخرون معجم المصطلحات التربوية و النفسية،عربي/انجليزي،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط1،2003.

7 - خالد المير وآخرون،سلسلة التكوين التربوي،الوسائل التعليمية والتقويم التربوي،دار الاعتصام،الأردن،ط1،2000.

8 - خير الدين هني, مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة،ع/بن،ط1،2005.

9 - راتب قاسم عاشور وآخرون : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر،الأردن،ط1،2003.

10 - رشدي أحمد طعيمة وآخرون : تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب،دار الفكر العربي،القاهرة،ط1،2000 .

11 – صلاح الدين محمود علّام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،دار الفكر العربي،القاهرة،ط1،2000.

12 – عبد الرحمن عدس وآخرون:علم النفس التربوي النظرية والتقويم الأساسي،دار الفكر للنشر،الأردن،ط3،2006.

13 – عبد الرحمن الهاشمي وآخرون:تحليل مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية،دار الصفاء للطباعة و النشر و التوزيع،عمان الأردن،د ط.

14 – عبد القادر لعروسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في التدريس،جسور للنشر و التوزيع،الجزائر،طبعة سبتمبر،2016.

15 – غريب العربي: التقويم التربوي مفهومه،و أنواعه،وأدواته،دار الغرب للنشر،الجزائر،دط،مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي.

16 – فاروق عبده فيله،معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،الاسكندرية،د ط.

17 – فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات،دار الخلدونية،الجزائر،ط2،2013.

18 – العربي سليماني: المعين في التربية،المطبعة و الوراقة الوطنية،مراكش،ط8،2015.

19 – محمد الدّريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين،أسس ومناهج وتقنيات،منشورات سلسلة المعرفة للجميع،الرباط،ط2،2004.

20 – محمد شارف سرير وآخرون, التدريس بالأهداف وبيدغوجية التقويم،ط2،1995.

21 – محمد عثمان : أساليب التقويم التربوي،دار أسامة للنشر و التوزيع،الأردن،د ط،2005.

22 – محمود بو سنة: التقويم والبيدغوجيا في النسق التربوي (سلسلة معارف بسيكولوجية)،العدد 2منشورات مخبرر التربية–التكوين–العمل–كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة الجزائر.

23 –محسن محمد معالي،معجم معاني اللغة العربية،أطفالنا للنشر،الجزائر،ط1،2015(ق.و.م).

24 –معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي أنجليزي،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة،ط1،2003.

25 – المنجد في اللغة العربية المعاصرة،دار المشرق،بيروت،ط1،2000،(ق.و.م).

26 – ابن منظور, لسان العرب،دار صادر،لبنان،ط1،1992،(ق.و.م).

27 – المنهل الوسيط،فرنسي/عربي،دار الآداب للنشر،بيروت،ط1،1987.

28 –المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، دار الشروق للنشر والإشهار ، بيروت ، ط 1 ، 2000 .

29 – نبيل عبد الهادي : مدخل إلى القياس والتقويم التربوي،دار وائل للنشر،الأردن،ط2،2002.

المصادر باللغة الأجنبية:

1-Le petit Larousse.compact1998.Edition Entierement Nouvelle.p 407.

2-Le petit Robert Nouvelle Edition2000.p166

3-l’evaluation et L’observation scolaire :deux démarches complémentaire.Education.Jean Marie De Ketele & Gerard-Revue dediffusion dessavoires eneducation1997.p12.33.37/Université catholique de louvain Neuve Belgique.

4-La Reforme De L’education En Algerie.Enjeux et réalisations.Boubekeur Benbouzid.CASBAH edition.alger2009.

قائمة الدراسات والرسائل الجامعية :

1 -بريحة ياسمينة : التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات الرابعة متوسط عينة ، رسالة ماستر ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2014 .

2 -سعاد جخراب : التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2009 .

3 -محمد عطية : واقع استخدام معلمي اللغة العربيّة لأساليب التّقويم في المرحلة الإعداديّة في مدارس الغوث الدوليّة بغزة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاسلامية غزة ، 2011 .

4 -هنية عريف : أساليب تقويم تعلّم اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليليّة تقويميّة في ضوء التّدريس بالكفاءات ، أطروحة دكتوراه ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2017 .

الوثائق التربوية :

1 -منهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب،وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسيّة،الجزائر2010

2 -القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23 ، الفصل الرابع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

3 -تعليمية مادة الادب العربي للتعليم الثانوي: سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي.

4 -متاب النصوص للسنة الأولة جذع مشترك آداب،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2014/2013.

المقالات :

1 -التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية ، يحي علوان ، مجلة العلوم الانسانية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، العدد 11 ، ماي 2007 .

2 -التقويم اللغوي ، ابراهيم علي البايعة ، الشبكة العنكبوتية ، الباحث العربي .

الملاحق

01- نسخة من الاستبانة.

02- نسخ من مذكرات الأساتذة و المفتشين.

03- نسخ لاختبارات الفصل الأول للسنة الأولى ثانوي موسم 2017/2016.

فــــهـــــــرس الموضوعات